

UNIVERSITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta



BAKALÁRSKÁ PRÁCE

2010

Alžbeta Doležalová

UNIVERSITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

BAKALÁRSKÁ PRÁCE

Waldorfská pedagogika

Waldorf pedagogy

Vedoucí práce

PhDr. Jitka Cintlová

Autor práce

Alžbeta Doležalová

2010

Anotace:

Teoretická část této bakalářské práce se zabývá waldorfskou pedagogikou a praktická část vychází z dotazníkového šetření a zkoumá uplatnění absolventu Základní waldorfské školy v v Praze 5 - Jinonicích v pozdějším vzdělávání či zamestnání. Cílem této bakalářské práce je poskytnout ucelený náhled na waldorfskou pedagogiku.

Annotation:

The theoretic part of this bachelor work is concerned with the waldorf pedagogy and the practical part is based on a questionnaire investigation and researches the assertion of graduates of the Waldorf Basic school in Pratur 5 – Jinonice in further education or career. The aim of this bachelor work is to give a comprehensive outlook on the waldorf pedagogy.

Klíčová slova:

waldorfská pedagogika, reformní pedagogika, alternativní školy, anthroposofie, učitel, dítě, Rudolf Steiner, eurythmie, klasické (standardní, tradiční) školy

Keywords:

waldorf pedagogy, reformatory pedagogy, alternative schools, anthroposophy, teacher, child, Rudolf Steiner, eurythmy, classic (standard, traditional) schools

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Waldorfská pedagogika napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne

.....

Poděkování:

Ráda bych poděkovala všem, kteří me podporovali při psaní této bakalářské práce. Největší dík patří mé vedoucí práce PhDr. Jitce Cintlové, která byla ochotná se mnou podrobně konzultovat náplň práce. Děkuji také těm, kteří pro me vyplnili dotazník.

OBSAH:

ÚVOD	- 10 -
A. TEORETICKÁ ČÁST	- 12 -
1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA	- 12 -
1.1 Alternativní školy v historii a v současnosti	- 12 -
1.2 Specifika alternativních škol	- 13 -
2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	- 16 -
2.1 Život Rudolfa Steinera	- 16 -
2.2 Anthroposofie – filosofie Rudolfa Steinera	- 17 -
2.3 Historie vzniku waldorfských škol	- 18 -
2.4 Waldorfské školy v současnosti	- 20 -
2.4.1 Waldorfské školy ve světě	- 20 -
2.4.2 Waldorfské školy v České republice	- 21 -
2.5 Specifika a cíle waldorfské pedagogiky	- 22 -
2.5.1 Dva cizí jazyky už od první třídy	- 23 -
2.5.2 Absence učebnic	- 23 -
2.5.3 Umelecká výchova a pracovní činnosti	- 24 -
2.5.4 Rytmičné hry	- 25 -
2.5.5 Rytmus, rád a svátky	- 26 -
2.5.6 Eurytmie	- 27 -
2.5.7 Formy	- 28 -
2.5.8 Temperamenty	- 29 -
2.5.9 Specifický vzhled škol a tříd	- 29 -
2.5.10 Struktura waldorfské výuky	- 30 -
2.5.11 Přijímání žáku	- 31 -
2.5.12 Rodice na waldorfských školách	- 32 -
2.5.13 Waldorfský učitel	- 33 -
2.5.14 Slovní hodnocení žáku	- 34 -
2.5.15 Tresty	- 35 -
2.5.16 Organizace dne	- 35 -
2.6 Hodnocení a kritika waldorfské pedagogiky	- 39 -

A. PRAKTICKÁ ČÁST	- 42 -
3 Výzkum.....	- 43 -
3.1 Hypotézy výzkumu.....	- 43 -
3.2 Metodologie	- 44 -
3.2.1 Popis vzorku	- 44 -
3.2.2 Popis metod.....	- 45 -
3.3 Průběh výzkumu	- 46 -
3.4 Analýza dotazníkového šetření.....	- 47 -
3.5 Konfrontace hypotéz a výsledku výzkumu	- 62 -
3.5.1 Rozbor první hypotézy.....	- 62 -
3.5.2 Rozbor druhé hypotézy	- 62 -
3.5.3 Rozbor třetí hypotézy.....	- 62 -
3.5.4 Rozbor čtvrté hypotézy	- 63 -
3.5.5 Rozbor páté hypotézy.....	- 63 -
3.6 Celkové výsledky výzkumu	- 63 -
4 Vzpomínky rodiče absolventa Waldorfské základní školy.....	- 64 -
4.1 Zápis do školy	- 64 -
4.2 Zvláštnosti waldorfské pedagogiky	- 65 -
4.3 Slovní hodnocení	- 66 -
ZÁVĚR.....	- 68 -
Seznam odborné literatury	- 69 -
Seznam obrázků.....	- 71 -
Seznam schémat	- 73 -
Seznam příloh.....	- 73 -
Přílohy	- 74 -

MOTTO

„Pedagogika je, vzato od základu,
láska k cloveku vyverající z poznání cloveka.
Prinejmenším na tomto by mela být vybudována.“

/Rudolf Steiner/

Obrázek c. 1 – Rudolf Steiner



www.wikipedia.org [online]. [cit. 30-3-2010]. Dostupný z WWW:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Steiner_Berlin_1900_big.jpg

ÚVOD

Dnes, v době, kdy se stalo takřka módou vyznávat vše alternativní včetně vzdělávání, jsem se rozhodla pro toto téma, ne abych tento trend podporila, ale proto, že jsem sama absolvovala devět let na Základní Waldorfské škole v Praze 5, Jinonicích, což byla mimochodem první waldorfská škola založená v Praze.

O tom, jak je tento trend aktuální, svědčí i moje nedávná návštěva specializovaného knihkupectví v Celetné ulici, kde jsem měla v úmyslu zakoupit odbornou literaturu ke zvolenému tématu. Otázala jsem se jedné na první pohled zkušené prodávacky, v které sekci bych našla knihy vztahující se k waldorfské pedagogice a anthroposofii Rudolfa Steinera. Odborný personál na mé dotazy reagoval dosti podrážděně slovy: „To jste, slečno, měla přijít před deseti lety, kdy o takovou literaturu nikdo nestál a byly jí plné regály. Nyní jsou podobné tituly populární, čtenáři dávno rozebrané, ale žádný nakladatel je znovu nevydá.“

V době, kdy jsem já byla žákyní základní waldorfské školy, chápala jsem všechno jako dítě, tak, jak mi to vyučující podali. Způsob výuky jsem považovala za samozřejmý. Až teď, s odstupem času, mi začalo vrtat hlavou, na jakých filosofických a pedagogických základech waldorfský vzdělávací systém stojí.

Základní odpověď mi poskytla maminka, která mi zároveň dodala i potřebnou literaturu, kterou měla schovanou již z doby, kdy zvažovala tuto variantu školní docházky jako alternativu mého vzdělání. Dál už jsem musela postupovat sama formou dotazu na své bývalé pedagogy, bývalé žáky, rodiče bývalých žáků a opětovnou návštěvou školního ústavu v Jinonicích. Nicméně má osobní zkušenost a vzpomínky, které se postupně vynorovaly při studiu dostupných materiálů, mi napomohly k tomu, abych si vytvořila svůj vlastní názor na základech dnes již odborně zpracovaných informací, které jsem se pokusila co nejkomplexněji sepsat tak, aby podaly objektivní obraz této problematiky. S výsledky mého snažení, tedy syntézu teorie waldorfské pedagogiky a vlastní praxe, bych se ráda podelila se všemi, kdo o ni mají zájem. Cílem teoretické části mé práce je tedy poskytnout ucelený náhled na waldorfskou pedagogiku.

Praktickou část mé bakalářské práce jsem venovala výzkumu, který si klade za cíl zjistit, jak jsou na tom absolventi základních waldorfských škol v dalším vzdělávacím či pracovním procesu v porovnání s absolventy klasických základních škol.

První kapitola se zabývá alternativní pedagogikou obecně jejím vznikem a současností a druhy alternativních škol.

Druhá kapitola je venována pouze waldorfské pedagogice její historii, současnosti, rozšíření, filosofii, jejím specifikem a také její kritice.

Ve třetí kapitole představuji praktickou část své bakalářské práce - výzkum prováděný dotazníkovým šetřením. Uvádím zde hypotézy a cíl výzkumu, popisuji metodologii. Najdete zde i analýzu dotazníkového šetření a konfrontaci výsledku šetření s hypotézami.

Poslední kapitola praktické části této bakalářské práce patří mé maminky (jakožto rodiče absolventa waldorfské školy) na některé zajímavosti waldorfské pedagogiky.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

Slovo *alter* pochází z latiny a znamená jeden ze dvou a předpokládá nutnost výběru ze dvou nebo více možností.¹ Alternativní škola je obecný termín pro školy státní i soukromé, které se však od běžných škol odlišují například speciálním obsahem vzdělávání a které by mely dítěti nabídnout různé cesty (alternativy) poznání. Bývají často nazývány školy hrou, neboť v nich fungují jiné učební metody a organizace výuky a učivo je zde někdy žákům podáváno skutečně formou hry, úkolu či diskuse. Je však samozřejmé, že i na těchto typech škol se plní osnovy schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR).

Prof. PhDr. Jan Prucha, DrSc., zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu charakterizuje alternativní školu takto: „Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách, v jiných parametrech edukacního prostředí, v jiných způsobech hodnocení výkonu žáka, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“²

Alternativní školy dávají dnes rodičům po celém světě možnost výběru vzdělání pro své děti, neboť svým založením tvoří pluralitu školství, snaží se nahradit nedostatky škol státních a dávají prostor novým vzdělávacím idejím.

Existuje také názorový proud, v jehož čele stojí německí pedagogové Weiss a Maternová, který tvrdí, že už samotný vznik alternativních škol dokladuje to, že klasické státní školy mají své mezery a nedostatky.

1.1 Alternativní školy v historii a v současnosti

Na konci 19. století a začátku 20. století (především ve 20. a 30. letech) se po celém světě začalo rozvíjet tzv. reformní pedagogické hnutí, které se odkazovalo na pedagogické teorie dřívějších významných myslitelů jako byli Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Ellen Keyová (1849–1936), Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910), John Dewey (1859-1952), atd.

¹ Bradnová H. a kol.: Encyklopedický slovník, Odeon 1993, str. 36

² Prucha J.: Alternativní školy, Praha, Portál 1996, str. 13

„Jednalo se o dynamické mezinárodní hnutí, jehož cílem byla zmena života prostredníctvím výchovy ve škole.“³ Hlavním duvodom byla kritika klasických, standardních, bežných, tradicních škol zejména kvuli uniformním vyučovacím metodám, chápání dítete jako zmenšeného dospelého, nedostatečné individualite, mechanickým zpusobum ucení a opomíjení detského talentu.

Od této chvíle stojí však nezpochybnitelne ve stredu všeho dení dítete. „Pedagogictí reformisté vycházeli ve svých úvahách a návrzích zejména z myšlenek tzv. prirodzeného vývoje dítete, jeho potreb a zájmu, tj. z premis pedocentrismu – smeru vycházejícího v pedagogických úvahách tzv. z dítete, z jeho daností a specifík, nikoli z požadavku spoločnosti ci vychovatele apod.“⁴ Pedocentrismus zahrnoval také myšlenky jako prizpusobení ucení vývojovému stupni dítete, lidské zacházení s dítetem, individualismus, odmítání donucování a vzájemný soulad hry, ucení a práce.

„Alternativní školy se vyvíjely predevším v dusledku tvorivosti a nadšení ucitelu, ale soucasne byly iniciovány a podporovány pedagogickou teorií a výzkumem.“⁵

V Československu byla cizí i domácí reformní (alternativní) pedagogika verejne odmítána a kritizována až do Sametové revoluce v roce 1989, dnes už však naštestí máme k dispozici kvalitní odbornou literaturu i v českém jazyce.

Alternativní školy jsou v současné dobe zpravidla soukromé. Vyhláška MŠMT CR z 22.7.1991 o soukromých školách uvádí, že tyto školy by detem mely nabízet alespon tak dobré vzdelání jako mohou najít na školách standardních. „V tom je implicitne zahrnut predpoklad, že soukromé školy zajistí spíše lepší než stejne kvalitní vzdelání, které zabezpečují státní školy.“⁶

1.2 Specifika alternativních škol

Uvedomíme-li si, jak moc druhu alternativního vzdelávání existuje a každé z nich má své specifické vlastnosti, je velice komplikované sestavit základní obecnou charakteristiku, která by shrnovala nejduležitejší rysy všech alternativních škol. Body, které níže uvádím, jsou syntézou výctu od nemeckých autoru Th. F. Klassena a E. Skiera⁷ a českého pedagoga J. Supa⁸.

³ Janík T.: Reformní pedagogika, doplnkový výukový text, str.4

⁴ Kasper T. a Kasperová D.: Dejiny pedagogiky, Praha, Grada 2008, str. 111

⁵ Prucha J.: c.d., str.13

⁶ Ibidem, str. 14

⁷ Klassen Th. F., Skiera E., Wachter B., 1990, Vorwort, str. VII-VIII

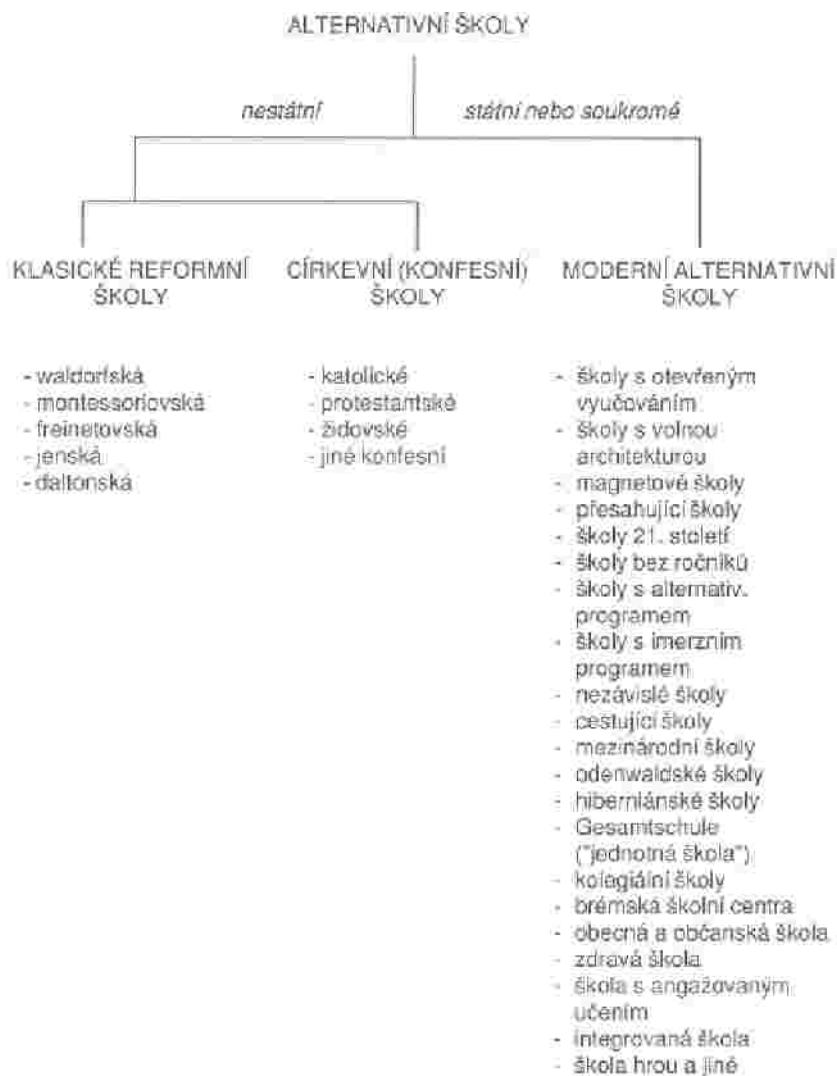
⁸ Sup J.: Jde skutečne o alternativní pedagogiku? Revue Masarykovy university v Brne, 1991, c.6, str. 27-30

- snaha nepotlačit v dítěti přirozenou touhu po poznání, objevech a nových myšlenkách, ale naopak se ji snažit podporovat a rozvíjet dítě zevnitř, probudit v něm individuální tvůrčí síly v oblasti kreativity, tělesného, emocionálního, rozumového, volného i sociálního rozvoje, tzv. antiautoritativní způsob výchovy
- přátelský a individuální vztah mezi učitelem a dítětem, ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, živit jejich originalitu a osobní kvality, respektovat jejich případné zvláštnosti ve vývoji
- spolupráce a komunikace mezi učitelem, žákem a rodinou dítěte
- maximální spolupráce a zapojení dítěte do výuky, protože: „Člověk si zapamatuje 10% toho, co slyší, 15% toho, co vidí, 20% toho, co současně vidí i slyší, 40% toho, o čem diskutuje, 80% toho, co přímo zažije nebo dělá, 90% toho, co se pokouší naučit druhého.“⁹
- snaha o pestování aktivity a odpovědnosti dítěte na rozhodování tím, že se spolupodílí
- propojování vyučovaných předmětů, aby děti pochopily látku v souvislostech a dokázaly ji využít (aby bylo učivo pro děti smysluplné, musí mít konkrétní vztah ke skutečnosti), „Škola je chápána podle principu *par la vie – pour la vie*. Míní se tím učení z života pro život, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáka do světa práce a úsilí o rozšíření edukativního prostředí nad rámec školní docházky.“¹⁰
- prostředí by mělo uzpůsobeno přítomnosti dětí (aby se cítily přirozeně a mohly se soustředěně věnovat výuce, je důležitá dětská výzdoba, a například pomůcky by měly být všem snadno přístupné)
- vyučování není odstartováno ani ukončeno zvoněním, aby se probíraná látka neutnula v polovině výkladu, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí
- slovní hodnocení dětí (je objektivnější a konkrétnější: místo nicneríkající dvojky učitel sdělí konkrétní problémy i přednosti dítěte a nehodnotí jen znalosti, ale i osobní schopnosti a dovednosti)

⁹ Kovariková S.: Integrovaná tematická výuka (citace Roč. Pata)

¹⁰ Prucha J.: c.c., str.18

Schéma c.1 – Typologie alternativních škol



Prucha J.: Alternativní školy, Praha, Portál 1996, str.23

2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

„V současné době je u nás waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy. Není snadné najít odpověď na otázku proč zrovna waldorfská pedagogika získala tolik příznivců. Snad je to celkovým pojetím pedagogiky, na waldorfské učitelé nahlíží spíše jako na umění než vědu o výchově. Další příčinu lze přisuzovat nemennosti celé její koncepce, učebního obsahu, didaktických zásad, metod, a prostředků. Jinou příčinu úspěšnosti lze nalézt ve filozofickém východisku. Waldorfská pedagogika má totiž svoji vlastní filozofickou bázi, kterou je duchovní věda – anthroposofie,¹¹ založená Rudolfem Steinerem.

Waldorfský vzdělávací systém by měl mít dvanáct či třináct let zakončených maturitní zkouškou. Základní škola většinou předchází i mateřské škole.

2.1 Život Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 do rodiny přednosty železniční stanice v Kraljenci náležícímu dříve Rakousku – Uhersku, dnes Chorvatsku. Celá jeho rodina včetně dvou sourozenců se musela neustále kvůli otcově zaměstnání stěhovat z místa na místo.

Steiner absolvoval reálku ve vídeňském Novém městě, kde roku 1879 složil maturitní zkoušku. Dále pokračoval ve studiu na vysoké škole technické stále ve Vídni. Zabýval se především přírodními vědami, ale mimo školu také filosofií, psychologií, literaturou a medicínou, prováděl různé pozorování a experimenty, díky kterým se seznámil s Goethovým dílem, které na něj mělo v pozdějším životě nesmírný vliv a o kterém následně vydal několik publikací. Ještě než v roce 1891 promoval na doktora filosofie, stihl již pracovat ve výmarském Goethově Schillerově archivu. Po přesídlení do Berlína se setkal s mnoha zajímavými osobnostmi, jakými tehdy byli například Christian Morgenstern nebo Franz Kafka. Zde vyučoval na dělnické škole a také soukromě v domě chlapce postiženého vodnatelností hlavy, jenž byl podle názoru lékaře nevzdelatelný, leč Steiner svými pedagogickými technikami dokázal divy, hoch byl po dvou letech zarazen do třídy jeho vrstevníků a po ukončení školní docházky se stal sám lékařem.¹²

¹¹ Fatková E.: Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie: diplomová práce, Brno, Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2008, Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jana Škrabánková, PhD., str. 32

¹² Dále srovnej Carlgén F.: Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera, Praha, Baltazar 1991, str. 7-25; Kasper T. a Kasperová D.: c.d., str. 177; Rýdl K.: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno, Marek Zeman 1994, str. 125-129

V tomto období Steiner pronikl do tajú theosofie a vytvoril základ systému anthroposofie: roku 1913 vzniklo tzv. Goetheaneum – sídlo a vzdelávací centrum antroposofickej spoločnosti vo Švýcarsku, pro nejj Steiner sám vytvoril architektonické návrhy a vymaloval nektéré kopule.

Steinera zajímalo i divadlo a verejnosti to dokázal tím, že sám privedl na svet čtyri mysterijní dramata. Vzápetí stvoril problematiku tzv. založené na teorii tří tel cloveka a 23. dubna 1919 spoločne s majiteľem cigaretové továrny Waldorf – Astoria Emilem Moltem položil základy prvné waldorfské školy v mestečku Waldorf neďaleko Stuttgartu. Ústav pro deti továrenských delníku osobne vedl až do brezna roku 1925, kdy, pripoután na lužko, podlehl v Dornachu po 64 letech plných studia, výzkumu, skoro šesti tisících prednášek a trech stech publikovaných del smrtelné nemoci. Naštěstí se našlo mnoho lidí, včetne jeho manželky, kteří dál šířili a rozvíjeli jeho myšlenkový odkaz.

„Steinerovy prednášky nezanechávaly posluchace nikdy v klidu. Hovorilo se o silné vnitřní síle Steinerovy osobnosti, která dokázala léčit, ochromit a zprostředkovat neobvyklé zkušenosti a prožitky jiných světů. Steiner se údajně vyznačoval silnou aurou a charismatem. Podíváme-li se na Steinerovy fotografie, cítíme v jeho pohledu a tělesné stylizaci zvláštní poselství – jako by přicházel z jiného, ano nadsmyslového světa ducha. Na fotografiích působí Steiner jako kazatel, mnich či mystik, jako duchovní člověk zahroubaný do jiných světů. To někomu imponovalo a oslovovalo jej, jiné vedlo k zatracování této mimorádné postavy evropské kultury a pedagogiky.“¹³

2.2 Anthroposofie – filosofie Rudolfa Steinera

Psychologické a pedagogické základy i výchovný a vzdelávací proces waldorfské pedagogiky je založen na anthroposofii Rudolfa Steinera, podle které je člověk trojčlennou bytostí delící se na tělo, jenž náleží světu, duši, jež tvorí vlastní svět člověka (myšlení, citění, vůle) a ducha, jenž je nad obe předchozí části povznesen a značí nesmrtelnou část člověka. Anthroposofie (v překladu moudrost o člověku)¹⁴ zahrnuje prvky křesťanství, východní filosofie, egyptská, řecká i přírodní mystéria a dílo ganga Goetheho. Středem pozornosti anthroposofie je sám člověk, ve kterém se odráží obraz celého vesmíru a je tak klíčem k řešení všech záhad světa.

Vůči světu se tyto složky projevují v kvalitě myšlení, citění a vůle. Jestliže se člověk má vyvíjet jako celistvá a harmonická bytost, musí se tyto složky udržovat v rovnováze. Jedině

¹³ Kasper T. a Kasperová D.: c.d., str. 177

¹⁴ Bradnová H. a kol.: c.d., str. 56

soulad pravdy (vedy), dobra (duchovních hodnot) a krásy (umení) je základem ideálneho vzdelání. Jediný správny pedagogický prístup je tedy ten, ktorý se snaží rozvíjet všechny tyto složky.¹⁵

Anthroposofie, o které Steiner velmi často prednášal, mela význam nejen v pedagogice, ale i v lékařství, teologii, sociální vede, zemědělském hospodářství a vznikla ještě před založením první waldorfské školy.

Bylo by však mylné tvrzení, že anthroposofie stojí ve středu waldorfského školství. Není totiž předkládána detem jako taková, ale je tématem jen pro učitele a pro přípravu jejich vyučování. Presnější by tedy bylo říci, že waldorfskými školami jakoby prostupuje.¹⁶

„Jedná se o jakousi rozšířenou vývojovou psychologii, o celistvou antropologii dětského vývoje, která usiluje o syntézu všech zásadních aspektů lidské bytosti, rozdělené jinak na řadu oborů, jako je anatomie, fyziologie, psychologie atd. Nejedná se o žádnou hotovou vědeckou teorii, nauku, žádný recept na to, co dítě kdy potřebuje. Ne. Jedná se o pomůcku, která učitelům pomáhá v každém dítěti hledat jedinečnou individuální cestu, která se v různých obdobích dětství objevuje v různých podobách a projevech. Waldorfská antropologie tak nemá pouze chladnou intelektuální a vědeckou povahu, má spíše takovou povahu, že se snaží v učitelích probudit opravdovou úctu před individualitou dítěte, skutečné respektování této individuality, to znamená, snaží se také učitele proměnit v jeho smýšlení, v jeho chování, v jeho postoji k dítěti, které má vychovávat a vyučovat.“¹⁷

2.3 Historie vzniku waldorfských škol

Jak už bylo v předchozí kapitole popsáno, první waldorfská škola vznikla 23. dubna 1919 ve městečku zvaném Waldorf blízko Stuttgartu na základě iniciativy cigaretového továrníka Emila Moltů a od samého počátku byla pedagogicky vedena Rudolfem Steinerem. 7. září téhož roku byla škola otevřena. Bylo na ni zapsáno asi tři sta žáků v osmi třídách.

Podle Caroline von Heydebrand, jedné z prvních učitelek na škole, byly první měsíce velmi těžké: „Na počátku měli waldorfské učitelé i děti mnoho potíží. Detem bylo dáváno něco zcela nového. Až do nejvyšších tříd žili žáci ze všech vrstev pohromadě. Waldorfská škola byla první jednotnou školou v Německu, která tento princip dodržovala až do nejvyšších tříd. Žáci prvního, druhého stupně i gymnazisté byli ve svých třídách pospolu, chlapci i dívky. Na to nebyly děti zvyklé. Učitelé také ne. Sžít se bylo velmi těžké.

¹⁵ Dále srovnej Rýdl K., c.d., str. 127; T. Kasper a D. Kasperová: CD, str. 177

¹⁶ Dále srovnej Janík T.: c.d., str. 49

¹⁷ Zdražil, T.: Co je to waldorfská škola?, Učitelské listy c.5/02-03

Samozřejmě, že se objevily i potíže s kázní. Rudolf Steiner, který se snažil během svých návštěv ve Stuttgartu strávit co nejvíce času na waldorfské škole, přišel jednoho dne do hlucné a neukázněné třídy. Potom začal celé třídě vypravovat historku: znal jedno mesto, ve meste jednu školu, ve škole jednu třídu, ve třídě jsou děti tak a tak zpusobné, delajú všechno možné. V tom začaly děti vykrikovat: To jsme my! To myslí nás! le nemely mu to za zlé, protože nemluvil přímo o žádném trestu. Steiner pouze vylíčil, jak to, co děti dělaly, by mohlo mít pro učitele následky, že by poškozovaly jeho zdraví, atd. Záverem vyprávěl, jakým způsobem by se měla třída polepšit. Tak byly děti hluboce uspokojeny. Bylo to vždy, když Dr. Steiner byl ve třídě, že jsem měla pocit mimorádne hlubokého uspokojení v pravém slova smyslu. Šířil klid mezi děti. Ty byly zcela upřímné, živé a veselé, nikdy zvlášť tiché, nepredstíraly, že jsou nejak zvlášť zpusobné; ale bylo cítit uspokojení, pronikající celou třídou.“¹⁸

Vzhledem k těžkému poválečnému postavení poraženého Německa sledoval Emil Molt otevřením školy dva hlavní cíle. „Jako příznivec theosofického a antroposofického učení Rudolfa Steinera chtel na jedné strane realizovat výchovné a vzdelávací zásady vycházející z anthroposofie v reálných školských podmínkách, na druhé strane byly jeho snahy o založení školy vedeny snahou řešit tíživé situace dělníků jeho továrny.“¹⁹

Waldorfské školy se velice rychle širily jak v Německu, tak i v celé Evropě, dnes je najdeme rozesteté po celém svete.

Waldorfské školy se rozrustaly ve své puvodní podobě, byly i inspirací pro vznik jiných alternativ, jakou jsou například Hiberniánské školy, které Steinerovu myšlenku prevedly na ucnovské školství. Za jejich otce mužeme prohlásit Klause J. Fintelmannu. Projekt byl prvne realizován v ucnovských zařízeních továrny na nábytek E. Bahra a v tkalcovské dílně dlní společnosti Gubernia.

„Zorganizačního hlediska zasáhly hiberniánské školy do obsahu vyučování a do vnitřního usporádání výuky. V obsahu vyučování byla odstranena úzká odborná specializace jejím doplnováním o vzdelání všeobecné (teoretické) a umelecké.“²⁰

¹⁸ Carlgén F.: c.d., str. 19

¹⁹ Kasper T. a Kasperová D.: c.d., str. 179

²⁰ Solfronk J.: Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství, Praha, Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze a Pedagogická fakulta Technické university v Liberci 1995, str. 33

2.4 Waldorfské školy v současnosti

Již od té doby, kdy byla založena první waldorfská škola v Německu, se waldorfská pedagogika šíří rychle po celém světě. 36 let od svého založení (v roce 1955) existovalo ve světě pouze 40 waldorfských škol, v roce 1975 jich bylo už 100, v roce 1980 se jejich počet zvýšil na 200, a v roce 1990 jich po celém světě můžeme nalézt více než dvakrát tolik. V současné době jich v 58 zemích světa funguje téměř tisíc. Nejrozšířenější jsou v Německu (208), Spojených státech (134), Holandsku (94) a Švýcarsku (36).

Prohlédneme-li si pozorně rozšíření waldorfských škol ve světě (viz níže), všimneme si, že zde není uvedena žádná země s totalitními rysy nebo fašistický či islámský stát. Proto i u nás první waldorfská škola vznikla až po sametové revoluci v roce 1989.

2.4.1 Waldorfské školy ve světě

Počet waldorfských škol ve světě dosahoval v květnu roku 2007 čísla 958 a dá se předpokládat, že dnes (o tři roky později) bude jejich seznam ještě delší.

Seznam waldorfských škol ve světě na svých internetových stránkách uvádí Asociace waldorfských škol České republiky.²¹

Evropské země (665): Belgie 22, Česká republika 11, Dánsko 17, Estonsko 6, Finsko 25, Francie 10, Irsko 2, Island 2, Itálie 29, Chorvatsko 2, Lichtenštejnsko 1, Litva 4, Lotyšsko 3, Lucembursko 1, Maďarsko 21, Moldávie 1, Německo 208, Nizozemí 94, Norsko 36, Polsko 3, Rakousko 15, Rumunsko 14, Rusko 14, Slovensko 1, Slovinsko 1, Španělsko 4, Švédsko 42, Švýcarsko 36, Ukrajina 6, Velká Británie 31

Mimoevropské země (293): Argentina 7, Arménie 1, Austrálie 32, Brazílie 25, Čína 3, Egypt 1, Filipíny 1, Gruzie 1, Indie 3, Izrael 6, Japonsko 7, Jihoafrická republika 17, Kanada 23, Kazachstán 1, Keňa 2, Kyrgyzstán 1, Kolumbie 2, Mexiko 5, Namibie 1, Nepál 1, Nový Zéland 10, Peru 3, Taiwan 1, Tanzanie 1, Tádžikistán 1, Thajsko 1, Uruguay 1, USA 134

²¹ <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo> (přístup 8.3.2010)

2.4.2 Waldorfské školy v České republice

U nás (stejně jako ve světě) představuje waldorfská pedagogika nejvýraznější školskou alternativu. Můžete se s ní setkat v materských školách, základních školách, středních školách, speciálních školách, iniciativách, seminářích a sdruženích rodičů. V ČR existuje zatím jedenáct základních waldorfských škol s přibližně tisíci patnácti sty žáky. Většina českých waldorfských škol vznikla krátce po listopadu v nadšené atmosféře za účasti zapálených rodičů a kvalifikovaných pedagogů. Vznik dalších waldorfských škol se připravuje v Rožnově pod Radhoštěm, Liberci, Mladé Boleslavi a v Šumperku.

Program „Waldorfská škola“ byl v České republice schválen MŠMT ČR až koncem roku 1996 a propaguje ho zde Antroposofická společnost a Kruh přátel Svobodných waldorfských škol, které spolupracují s mezinárodní organizací Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání.

Waldorfské školy fungují podle svého vlastního vzdělávacího programu a od klasických škol se liší ve správě a organizaci. Nejdůležitější roli ve vedení školy hraje učitelská konference, která se schází jednou týdně a účastní se jí všichni vyučující, aby projednali pedagogické i technické otázky školního chodu. Ředitel především reprezentuje školu, zodpovídá za její provoz a komunikuje s okolím a úřady.²²

Seznam waldorfských škol v České republice na svých internetových stránkách uvádí Asociace waldorfských škol České republiky: Praha: 4 materské školy, 2 základní školy, 1 střední škola, 1 speciální škola, Příbram: 2 materské školy, 1 základní škola, 1 střední škola, Pardubice: 1 materská škola, 1 základní škola, Semily: 4 materské školy, 1 základní škola, 1 střední škola, Písek: 1 materská škola, 1 základní škola, Ostrava: 1 základní škola, 1 střední škola, Brno: 1 materská škola, 1 střední škola, Olomouc: 1 základní škola, 1 alternativa, České Budějovice: 1 materská škola, 1 základní škola, waldorfské kolegium, Plzeň: 1 materská škola, 1 základní škola, 1 alternativa, Karlovy Vary: 1 materská škola, Jeseník: Iniciativa k založení materské a základní školy Jeseník, Beroun: 1 materská škola, Mnichovo Hradiště: 1 materská škola, Hradec Králové: Příznivce waldorfského školství v Hradci Králové, Žďár nad Sázavou: 1 materská škola.²³

²² Dále srovnej Prucha J.: c.d., str.25; Zdražil T.: c.d., 02 - 03, str. 5

²³ <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo> (přístup 8.3.2010)

2.5 Specifika a cíle waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika si všímá rozvoje vztahu dítěte ke světu, jeho schopnosti učit se a zákonitostí vývojových etap dítěte, podle kterých se učební plán upravuje potřebám a schopnostem dítěte.

John Holt v knize Jak se děti učí, píše: "Vzdělávání je pro mnohé chození na místo, kterému se říká škola, a kde je někdo nutí naučit se něco, co se moc učit nechcejí, pod hrozbou, že se stane něco zlého, když to neudělají - spousta lidí takové hry nemá ráda a ukončuje je co nejdříve. Někdy děti nemají školu rády proto, že je zajímá spousta věcí, na které jim nikdo neodpoví, protože nejsou ve školním rozvrhu." Děti se mají do školy těšit. Jestli některé vnímá školu tak, jak to popisuje J. Holt, je něco špatné. Tomuto problému se snaží waldorfská pedagogika vyhnout velkým obloukem. Způsob a metody výuky na waldorfských školách v detech vyvolávají především pozitivní pocity, do školy chodí rády a těší se na své učitele.

Waldorfské školy usilují o to být školami současnosti a zároveň vychovávat zralé osobnosti připravené pro budoucí život. Mají se provozovat jako svobodné instituce, které jsou nezávislé na momentálním společenském uspořádání - mají v dítěti rozvíjet harmonicky rozvinutou osobnost, dbát na intelekt, city, smysl pro estetiku, individuální nadání, tvorivý duševní a duchovní život. Proto výuka zahrnuje rovnoměrně pohybové, umelecké, intelektuální i sociální potřeby dětí. Obe mozkové hemisféry jsou tak zatežovány a rozvíjeny vyváženě.

V detech je pěstováno zdravé sebevědomí, které se utváří díky respektu k individualitě žáka a slovnímu hodnocení, jež umožňují ocenit i relativní zlepšování jedince. V širokém spektru vyučovaných předmětů má každý žák možnost najít si oblast, která ho baví a v níž vyniká, což mu poskytne důležitý pocit úspěchu. Zároveň je kladen důraz na vlastní názor, schopnost empatie, smysl pro spravedlnost, tolerance, sociální odpovědnost, zájem o svět a otevřenost vůči světu, rozvíjení smyslu pro odpovědnost - děti se učí podržet své zájmy zájmu celku. Vysoce je také ceněna a rozvíjena spolupráce (nikoli soutěž) mezi dětmi. Děti vědomě poskytují své individuální schopnosti prospěchu celku.

Děti na waldorfských školách objevují svět jako něco pestrého, krásného, tajemného a zajímavého. Tím se rozvíjí přirozená dětská tvorivost, touha po vzdělání, vůle k učení a tvůrčí činnosti, ale i kritické posuzování.

Díky úzké spolupráci rodičů a školy jsou výchovné podněty přenášeny i do rodinného prostředí, což přispívá k celkové harmonizaci vývoje a výchovy dítěte. Tím se otevírá cesta ke svobodě, zdraví a životní harmonii.

2.5.1 Dva cizí jazyky už od první třídy

Deti se na WŠ učí jazyku anglickému a německému opravdu již od první třídy, neboť jsou v tomto období ještě schopny vstřebat cizí jazyk přirozene jako materskou rec. Pro děti je do devíti let nej přirozenějším projevem napodobování a v tomto věku jsou také zapáleni pro mluvené slovo. Navíc umí-li člověk mluvit, upevňuje to jeho sebevědomí a tím, že do cizího jazyka pronikne, si osvojuje nové obrazy, citové odstíny, způsoby myšlení.

2.5.2 Absence učebnic

Deti nepoužívají učebnice, protože podle waldorfské pedagogiky nevyhovují propojenému pojetí výuky. Proto si vytvářejí vlastní pracovní sešity a později ve vyšších ročnících používají encyklopedie, atlasy, odborné publikace a jinou autentickou literaturu.

„Dítě nerekne doma: Teď mám dobrou učebnici, naučím se víc, ale naopak: Máme skvělého učitele, hodně jsem se od něj naučil.“²⁴ Sebelepší technické pomůcky se nikdy nevyrovnají schopnostem a oddanosti učitele.

Ukázky sešitů z různých předmětů naleznete v příloze c.1.

Obrázek c.4 – Sešit s vlastním obalem žáka



²⁴ Carlgen F.: c.d., str. 52

2.5.3 Umelecká výchova a pracovní činnosti

Umelecká výchova se vyučuje od prvního ročníku až do devátého a zahrnuje zvládnutí základu hry na více hudebních nástroji, sborový zpěv, a dramatickou výchovu. Do pracovních činností se radí pletení, háčkování, práce se dřevem, šití látkových zvířátek a panenek, pletení proutených košíků, práce s hlínou, atd. Tyto aktivity umožňují jednak získat jistou zručnost, jednak představu o ceně lidské práce v neposlední řadě i úctu k produktům lidské práce. Navíc pro děti je v tomto věku přirozené, že spojuje duševno s fyzicem: když se zlobí, dupe. Zarazením uměleckých a pracovních činností do výuky se snaží waldorfské školy docílit toho, že děti budou věci, které k nim přicházejí z vnějšího světa, vnímat celým tělem i duší.

„Básnické dílo se vytváří z osamlosti duše, jen tam; porozumení pro ně přichází v lidském společenství. Člověk tím, co básnicky vytvoří, otevírá své nitro a tomuto nitru otevřeností pro vytvořené přichází opět vstříc nejhlubší nitro druhého člověka. Proto bychom měli ve vyrůstajícím dítěti vychovávat především radost a touhu po prožívání hudby a básnictví.“²⁵

Obrázek c.2 – Práce se dřevem



www.crea.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
<http://www.crea.cz/wzs-dedina/galerie/fotografie-z-roku-200708>

²⁵ Steiner R.: Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika, Praha, Ophorus 2003, str. 61

Obrázek c.3 – Žáci s vlastními pletenými cepicemi



www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/>

2.5.4 Rytmické hry

Pri techto hrách jde o to, aby se do procesu zapamatování zapojilo co nejširší spektrum smyslových vjemu. Právě proto je v průběhu učení upřednostňován zážitek před intelektuálními informacemi. Využívají se především k osvojení encyklopedických znalostí.

Deti pri napríklad stojí v kruhu, v rytmu si dupou, predávajú drevené koule a pritom odríkávajú násobilku čtyr alebo abecedu pozpátku, hrajú na flétny.

Svoj vlastní zážitek z Waldorfské základní školy v Olomouci popisuje Dora Assenza z Pedagogické fakulty University Palackého v Olomouci: „Deti první hodinu před tabulí hopsaly, skákaly, jako by si hrály s paní učitelkou. Byly živé, veselé, neverícne jsem si říkala, co asi znamená tenhle styl výuky a kolik se takhle asi naučí. Jenže o dvě hodiny později jsem byla vyvedena z omylu. Osobně jsme si my dospělí vyzkoušeli chodit do ka, odríkávat násobky tří a kulhat u toho, u násobku čtyř tleskat, pak chodit pozpátku a odríkávat pozpátku i abecedu. Nejak mi to nešlo. U každého čísla jsme si měli dát na hlavu balonek levou rukou a pravou ho vzít a předat dalšímu vedle, přičemž se soustředít na číslo. Ono to hraní bylo tak těžké! Deti procítí čísla i písmena pravou i levou rukou, nohama, zapojují do učení celé tělo. Za tím zdánlivým hraním probíhalo něco velmi hlubokého, co má waldorfská pedagogika dobře propracováno.“²⁶

²⁶ Assenza D.: Waldorfská škola: jde to i bez stresu a slz, Olomoucký deník, 22.1.2010

2.5.5 Rytmus, rád a svátky

Waldorfská pedagogika dbá na přírodních kořeny člověka, nepodcenuje význam biorytmu a proto dává originální výraz ucebnímu plánu, rozvrhu hodin a slavení svátku. Smyslem slavností, které se na WŠ konají, je vytvořit u dětí pocit sounáležitosti se spolužáky, učiteli, přírodou, se Zemí a s vesmírem.

„Mesíční slavnost je v jistém smyslu srdcem celé waldorfské pedagogiky. Třídy ukazují sobě navzájem a rodičům jednou za měsíc, čemu se při vyučování naučily: básně, písně, malé nebo větší dramatické hry.. V našem moderním životě se stává stále těžším zabývat se skutečně o činnost a problémy druhých lidí. Mesíční slavnost waldorfské školy dává opravdovou možnost se v takovém zájmu cvičit.“²⁷ Nižší třídy obdivují výkony starších, vyšší třídy s láskou vzpomínají, jak to, co teď dělali prvňáčci, dělali kdysi i oni.

V září se koná tzv. Michaelská slavnost u příležitosti svátku sv. Michaela, kdy žáci svádí pomyslný boj s drakem a prokazují tak odvahu. V listopadu přichází čas na Martinskou slavnost u příležitosti svátku sv. Martina. Cílem tohoto svátku je vzbudit v dětech soucit, nesebeckost a štedrost. V únoru pořádá škola masopust nejen pro žáky a rodiče, ale i pro širší veřejnost. Děti s pomocí starších vyrábějí masky, papírové květiny, pochod v průvodu, tance a zpívají za doprovodu živé hudby.

Na škole se také pravidelně konají dva jarmarky: vánoční a velikonoční. Tyto probíhají v prostorách školy formou dílen. Děti i rodiče si zde mohou vyrobit různé tématické dárky, ozdoby, případně si zakoupit již hotové výrobky. Výtežek z těchto jarmarků bývá zpravidla věnován charitě nebo slouží školním potřebám. Během jarmarků lze také v prostorách školy shlédnout divadelní či muzikální vystoupení dětí a výstavy jejich sešitů, uměleckých výrobků a výkresů.

Každý červen se koná celoškolní akademie za účasti všech tříd většinou v některém z pražských divadel. Děti si připravují celý rok program jako divadelní, hudební a eurytmická vystoupení. Akademie bývá v některém z pražských divadel za účasti dětí, učitelů, rodičů a široké veřejnosti.

„Dále nechybí v programu školy pravidelné zotavovací pobyty v přírodě, výlety, exkurze, ekologické aktivity a další akce v souladu se školním vzdělávacím programem.“²⁸

V příloze c.2 najdete fotografie z různých slavností waldorfských škol a pozvánku na jarmarky.

²⁷ Carlgén F.: c.d., str. 83

²⁸ Základní škola waldorfská, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Kniha I., 2009, str. 7-8

2.5.6 Eurytmie

„Eurytmie jako umění vznikla kolem roku 1912. Nejdrívě také byla prováděna jako umění; waldorfskou školu jsme zřídili roku 1919. A protože jsme shledali, že se eurytmické umění může uplatnit také v dětské výchově, zavedli jsme eurytmii ve škole.“²⁹

Eurytmie je jakýsi druh pohybového cvičení, jehož prostřednictvím lze prožívat hudbu a rec. Steiner nazýval eurytmii oduševnělou kulturou těla, která vyvíjí v člověku celoživotní vůli. Proto se také staví do opozice agresivním sportům jako jsou například hokej a rugby.

Nejlépe je předmět eurytmie vystižen v dokumentu Vzdelávací program W, který je k dispozici na stránkách Základní školy waldorfské v Praze 5 Jinonicích: „Jde o umění pohybu, jehož nástrojem je lidské tělo. Tento předmět žáci od prvního do devátého ročníku. Řídí se zákonitostmi reci a hudby. Duševní zážitky spojuje s pohybovým, tělesným vyjádřením v harmonický souzvuk. Formy a pohyby vyučované v eurytmii navazují na zákonitosti vývoje dítěte. Od nejjednodušších elementárních pohybu, rytmických cvičení, her a pohádkových obrazů se v konečné podobě dostávají žáci ke snaze nacházet pohyblivé obrazy pro duševní dení a pohybové vyjadřovat objektivní skutečnosti skryté v hudbě a v reci (především v poezii). Jedná se vždy pouze o hudbu a rec akustickou, nikoli reprodukovanou. Každá hláska a každý tón a interval nese svůj specifický charakter, který je vyjádřen odpovídajícím pohybem. V pohybových formách je vlastní činnost spojena se schopností spoluprožívat pohyb ostatních. (Teprve tehdy má dítě radost ze společného pohybu). Na jedné straně jde tedy v eurytmii o umelecké třibení duševních a tělesných projevu a na straně druhé o pevnění sociálního vnímání a citění.“³⁰

„Lidé neumejí naslouchat, a budou umět naslouchat stále méně v dnešní době, jestliže toto naslouchání nebude znovu probuzeno eurytmií.“³¹

Obrázek c.5 - Eurytmie



www.respekt.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

http://blog.respekt.cz/blog/2451/52680/clanok_foto.jpg

²⁹ Steiner R.: Morálne – náboženská výchova k vnitřní svobodě, Závěrečná přednáška, Písek, V.M.Press, s.r.o. 1996, str. 9

³⁰ České sdružení pro waldorfskou pedagogiku: Vzdelávací program W, 2003, str. 68

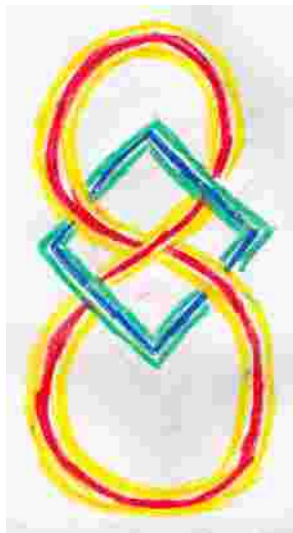
³¹ Steiner R.: c.d., 2003, str. 76

2.5.7 Formy

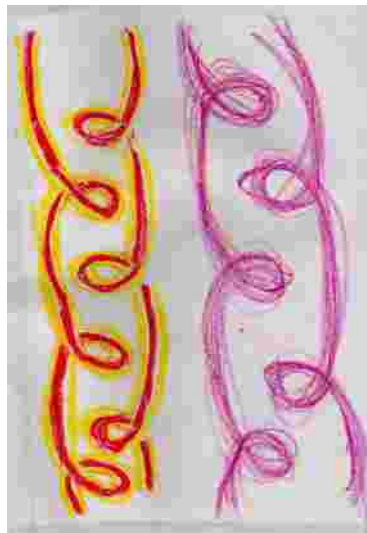
Formy jsou predmet, který stejně jako eurytmii na jiných školách nenajdete. Zákonitosti formy se řídí vývojovými fázemi dětí a jsou přípravou na psaní psacím písmem. Odborně by se daly formy nazvat specifickým grafomotorickým cvičením obvykle na větší formáty, přičemž je důraz kladen hlavně na estetické provedení.

Tyto formy mohou být jak kreslené rukou, tak vytvářené na školním hřišti, kdy děti například vychodí spirálu, nebo v eurytmii sestaví společně pentagram. Tyto tvary, které lze uskutečnit jakkoli přitom nacházíme všude v přírodě: sněhové vločky, včelí plástve, dráhy planet, atd.

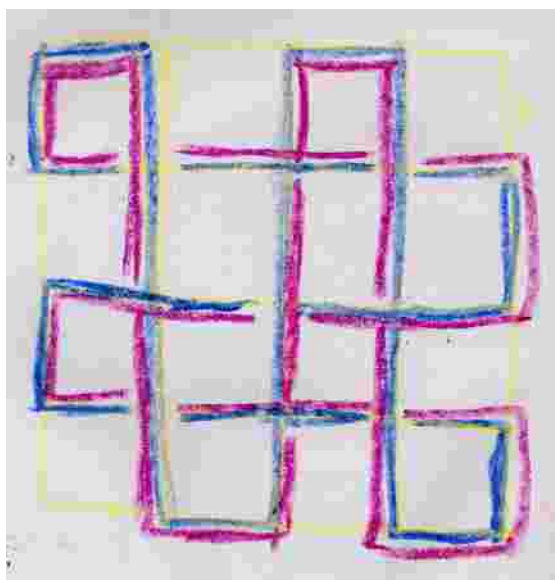
Obrázek c.6 – Forma c.1



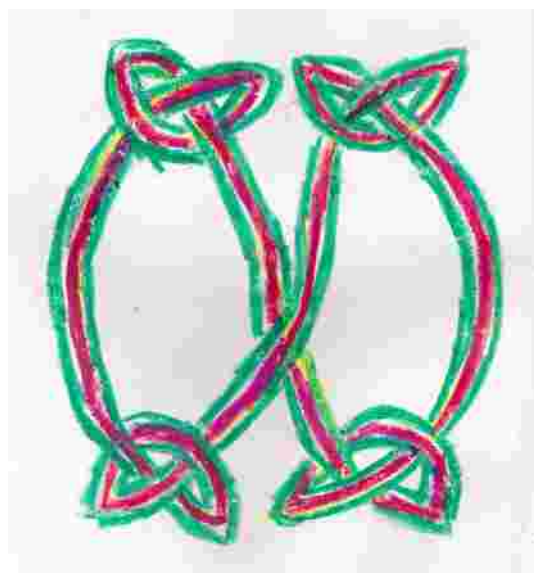
Obrázek c.7 – Forma c.2



Obrázek c.8 – Forma c.3



Obrázek c.9 – Forma c.4



2.5.8 Temperamenty

Jedním z nejdůležitějších úkolů třídního učitele je rozeznat temperamenty svých žáků. První třídní paní učitelka Magdaléna Geryšerová Waldorfské základní školy v Praze Jinonicích tvrdí: „S temperamenty se waldorfské pedagogice pracuje než je u nás ve státních školách běžné. I zasedací pořádek žáků ve třídě připravuje učitel podle toho, jaký temperament u toho kterého dítěte převládá. Přitom platí zásada, že spolu mají sedět děti se stejnými temperamenty. Výchovný efekt se přitom nedostavuje hned, protože stejné temperamenty se nejprve musejí obrousit. Například děti, které jsou velice živé a neklidné, se začínou v lavici nakonec vzájemně rušit do té míry, že v nich samotných vznikne vnitřní potřeba určitého klidu, kdy učitel už nemusí říkat neposkakuj, sed chvíli, buď zticha. Jde vlastně o praktické uplatnění homeopatické zásady stejné se léčí stejným.“³²

2.5.9 Specifický vzhled škol a tříd

Waldorfské školy mají většinou pudorys ve tvaru nepravidelného mnohoúhelníku a interiér je členitý, zakrivený tak, aby nevznikly velké pravidelné plochy. Všechny učeby na waldorfské škole by měly být vymalované speciální vrstvenou malbou je barvy mnoha odstínů, které působí trochu zamlžene až zasněně a odpovídají psychice daného věku. Třída bývá též vyzdobena hedvábnými látkami světlých barev a všemi druhy přírodních materiálů, které jsou většinou jak pomůckami tak výtvoři dětí. Ve třídách také nenaleznete žádné hotové hračky. Jsou tam pouze kusy dřeva, látky, kameny, aby si děti mohly vytvářet své vlastní hry a hračky.³³

Obrázek c.10 – Waldorfská třída c.1



<http://southernreview.org> [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://southernreview.org/68/shining-waldorf.jpg>

³² Hanuš M.: Waldorfská alternativa, Gemma, c. 3/1995, str. 10-11

³³ Dále srovnej Janík T.: c.d., str. 53; Carlgén F.: c.d., str. 41

Obrázek c.11 – Waldorfská třída c.2



www.mulberryschool.net [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
<http://www.mulberryschool.net/assets/classroom.jpg>

2.5.10 Struktura waldorfské výuky

Waldorfská pedagogika zahrnuje výchovu a vzdělání dětí od předškolního věku až do období maturity. „Střední stupeň má u nás souvislost s tvorbou správného úsudku – znamená to například naučit se správně hodnotit situaci, vybrat si životního partnera, budoucí povolání, vštípit si správný postoj k věcem kolem sebe. Jestliže chceme, aby část střední školy byla pragmatictější, více spojená se životem, musí v ní být i více praktických epoch.“³⁴

Struktura waldorfské výuky je z antroposofického pohledu rozdělena do tří sedmiletých fází, ve kterých je přístup učitele k žákům zcela odlišný a řídí se vývojovými zvláštnostmi dětí. Ve zmíněných obdobích se rozvíjí fyzické, duševní a duchovní stránky dítěte. V jedenáctém roce (po skončení třetího sedmiletí) se k stává dospělým a svůj další vývoj je nadále schopen řídit sám. Tím práce učitele končí a on se musí umět včas vzdát svého vlivu na dítě a propustit ho ve svobodu. Dá se tedy říct, že celá předchozí výchova by měla směřovat k tomu, aby měl mladý člověk po dosažení hranice dospelosti co nejlepší předpoklady k samostatnému vývoji. V pochopení těchto sedmiletých cyklů spočívá správně vystaveného učebního plánu a způsobu probírání látky.³⁵

³⁴ Štefflová J.: Třetí stupeň waldorfského vzdělávání, Učitelské noviny c. 01/2003

³⁵ Dále srovnej <http://www.waldorfpardubice.cz/v-faze.htm>;
waldorfolomouc.cz/index.php?s=file_download&id=7

1. fáze: od narození do 7. roku života

V tomto období, které by mělo být ukončeno výměnou zoubku, děti komunikují se světem prostřednictvím fyzického těla. Proto by mělo hlavní úlohu ve výuce hrát napodobování a ve prospěch hezkého dětství nezatežovat zbytečně dětský intelekt.

Jelikož děti nastupují školní docházku v šesti letech, je pro učitele první rok s dětmi jeden z nejtěžších, neboť vstupují z první fáze vývoje do druhé.

K tomuto období se vztahuje výrok: „Svět je dobrý!“

2. fáze: od 7 do 14 let

V této fázi vývoje dětí dominuje růst éterického těla (těla obraznosti), rozvíjí se citové vnímání, vůle a charakter. Děti vše velmi prožívají a nejvíce otevřené slovu, čímž si vytváří myšlenkové obrazy, zapojují fantazii a tak se učí. Proto učitelé vypráví pohádky, bajky a legendy po všech devět let na základní škole. Děti si utváří mravní sympatie a antipatie a utváří si svůj mravní základ. Největší vliv na ně teď má přirozená autorita a vzor učitele pramenící z lásky a víry k němu (ne z obavy z trestu). Děti si začínají uvažovat své hodnoty a hodnoty lidí kolem sebe.

Stejným moudrem tohoto období je výrok: „Svět je krásný!“

3. fáze: od 14 do 21 let

Ve třetím sedmiletí se u žáka projevuje puberta a prohlubují se jejich osobnostní rysy (astrální, duševní) tělo, dítě se snaží najít svoje místo ve světě. V tomto věku je pro děti nejzásadnější pravdivost, protože jsou velmi citlivé na lež či předstírání. Učitel proto musí usilovat u dětí o rozvoj abstraktního myšlení, schopnost vlastního úsudku a řešení problému, dát dětem jistotu při konfrontaci s okolním světem.

Celé toto období je prostoupeno myšlenkou: „Svět je pravdivý!“

2.5.11 Přijímání žáka

První krok, který musí rodiče udělat, je poslat vyplněný formulář s fotografií dítěte na adresu školy. Poté mají možnost přijít na jednodenní seminář pořádaný přímo pro rodiče budoucích žáků, kde jim je prostřednictvím diskuse a praktických ukázek představována waldorfská pedagogika a její principy. Je také možné zúčastnit se některého ze dnu otevřených dveří, které se konají téměř každý měsíc, a kde je možné nahlédnout do hlavního vyučování některé ze tříd.

Samotné zápisy pak probíhají nejprve tak, že se oba rodiče dítěte setkají s učiteli a společně spolu hovoří o dítěti a o rodině. Druhou fází je práce s dítětem za přítomnosti budoucího učitele prvnáčku a zkušeného pedagoga za účelem zjistit zralost dítěte ke školní docházce. V případě nezralosti dítěte je doporučen odklad. Výsledky zápisu jsou rodičům zaslány poštou.

Do třídy bývá přijímáno 27 - 30 dětí. Vyšší počet dětí je vítán, neboť jen tak se zajistí, že mikrosvět třídy bude odrážet skutečný okolní svět. Zpravidla bývají přijímány i děti cizího státního příslušenství. „Tyto děti se nám daří dobře integrovat a pozitivně začlenit do žákovských kolektivů. Z naší zkušenosti můžeme říci, že pro společenství třídy bývá začlenění takovýchto dětí pozitivním obohacením (mj. jako přirozená prevence xenofobie). Do třídního kolektivu jsou přirozeně zarazeni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a to vždy v počtu odpovídajícímu průměrnému zastoupení takových dětí v populaci.“³⁶

2.5.12 Rodice na waldorfských školách

Pokaždé, když do waldorfské školy nastoupí nový žák, stává se zároveň i celá jeho rodina součástí veškerého dení na škole, kde každý je nepostradatelný, potřebný, důležitý. Waldorfská škola vychovává celou rodinu ke schopnosti spolupráce, zdravému sebevedomí, k umění vyjádřit svůj názor a konstruktivně diskutovat. Škola by jednoduše recenzo mela být tvořena třemi složkami: učiteli, žáky a rodiči. I tak snadněji stane součástí jeho rodiny a života, a o to víc tam budou děti chodit radši.

Každý měsíc se rodiče na třídních schůzkách seznamují průběhem vyučování a s postřehy učitele týkajícími se jejich dítěte i celého třídního kolektivu. Pomáhají učitelům s organizací seminářů, přednášek, sportovních aktivit, velikonocního a vánočního bazaru, se školní akademií a brigádami. Nezapomíná se ani na přibližování základních principů waldorfské pedagogiky rodičům, kteří tak začínají více rozumět nejen svému dítěti (krize v devíti letech nebo v pubertě), ale také sami sobě. Z největších příznivců waldorfských škol se tvoří rada rodičů, která je zprostředkovatelem mezi ostatními rodiči a učiteli a která je škole velmi nápomocná v mnoha ohledech.

Mnoho rodičů chápe waldorfské školy jako ideální šanci jak být účastníky a spolutvůrci období povinné docházky svých dětí. Proto se čím dál více svým zájmem a činnostmi přibližují k našim školám, podílejí se na jejich rozvoji a snaží se společensky obhájit práva na svobodu volby vzdělání a výchovy dětí.

³⁶ Základní škola waldorfská, c.d., 2009, str. 6

2.5.13 Waldorfský učitel

Co vede někoho k tomu, aby opustil své běžné zaměstnání, a stal se třídním učitelem na waldorfské škole, musí-li pociťat s tím, že nepřetržitě po osm let bude dávat to nejlepší ze sebe svým žákům? Odpověděla bych tak, že buď je waldorfská pedagogika osudem člověka, anebo není. Waldorfský učitel musí být schopný skloubit tělesné, a duchovní vzdělání, jít detem vždy příkladem, rozvíjet jejich individuální schopnosti, vytvářet atmosféru spolupráce a souznění. Třídní učitel navíc provází svou třídu od první až do osmé třídy a pokud je to možné, vyučuje všechny epochové předměty, o postup a forma výuky by se měla řídit specifickým vývojem jeho třídy – ucební osnovy si v podstatě přizpůsobuje každý třídní učitel sám podle potřeb třídy (nejsou pevně dané). Neboli jak to formuloval sám Rudolf Steiner: „Waldorfský učitel má vychovávat lidi, kteří schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“ Celá úroveň waldorfské pedagogiky tedy stojí na osobnostních kvalitách učitele a vyžaduje jejich zralost a životní zkušenost.

„Úspěšnost waldorfských škol je přímo závislá na schopnostech a tvůrčí aktivitě učitele. Jeho činnost chápou jako tvorivou umeleckou práci (výchova je uměním!), učitel je produktivním umělcem. Státní příprava učitele waldorfských školám nevyhovuje, proto si organizují vlastní dvouletou přípravu učitele, založenou na rozsáhlém praktickém výcviku budoucích učitelů waldorfských škol.“³⁷

Waldorfské pedagogice jde hlavně o podnecování morálních impulsů, proto se učitel nedotýká já dítěte, ale podporuje rozvoj jeho individuality, odstraňuje fyzické a psychické překážky, které děti v určitém věku mívají. Tím, jak učitel s dětmi pracuje, se s žáky často sblíží, takže je učitel může ovlivňovat i lidsky. Toto ovlivnění nemá vést k uniformitě, ale naopak má podporovat vývoj v souladu s vlohami jednotlivých žáků.

- Tím, že třídní učitel vede děti od první třídy až do osmé je zajištěna kontinuita učení nejen v průběhu školního roku, ale i celé školní docházky. Učitel se se svými žáky proměňuje, vytváří jim domov, pozoruje je, vnímá je a ví, v čem jsou dobří a kde naopak mají slabší místa. Je-li učitel schopen vyučovat tak, že se s probíranou látkou sám

³⁷ Solfronk J.: c.d., str. 32

ztotožní, zaujme pak celé dítě: „Dítě musí chápat nikoli od úst kuchu, nýbrž od duše k duši.“³⁸

V poslední třídě povinné školní docházky je učitel vyměněn novým, na kterém visí zcela jiné břemeno než na předchozím učiteli. Pro žáky jeho třídy má být především partnerem a zkušenějším přítelem, ale autoritu už může mít každý žák v nekom jiném. „V devátém až dvanáctém ročníku vyucují vedle třídního učitele i učitelé odborných předmětů, pro zájemce o maturitu je organizován 13. ročník.“³⁹

Krédo waldorfského učitele: „ V úcte přijmout
s láskou vychovat
ve svobodě propustit.“

2.5.14 Slovní hodnocení žáku

Tato zásada vychází z přesvědčení, že výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze ho redukovat na pouhé číslo. Hodnocení se vždy vztahuje na schopnosti dítěte a není výsledkem srovnání se schopnostmi ostatních dětí. Hodnotí se nejen znalosti, ale i intelektuální, i remeslné, umelecké a sociální dovedno. Podle R. Steinera tento systém hodnocení žáka podporuje sebevědomí a chuť do učení. Veril totiž, že klasické známkování může mít na děti nemotivující efekt. Pro slovní hodnocení dětí v průběhu školní docházky je základním východiskem vývojový pohled na žáka. Je třeba sledovat vývoj myšlení, prožívání a sociální rozvoj dětí, podle toho, jak respektují pravidla sociálního soužití, jak dodržují pravidla ohleduplnosti a kázně při každodenní součinnosti ve výuce, jak jsou ochotni spolupracovat.

Slovní hodnocení vyžaduje od třídního učitele pečlivé sledování dítěte, aby byl na konci školního roku schopen dítě dlouhodobě a co možná nejvíce objektivně vystihnout jeho přednosti a nedostatky v té či oné látce. Ukázky slovního hodnocení najdete v příloze c.3.

³⁸ Steiner R.: c.d., 2003, str. 37

³⁹ Janík T., c.d., str. 49

2.5.15 Tresty

Rudolf Steiner tvrdí, že jestliže dítě zlobí nebo se nějak prohřeší, téměř nikdy nejde o vedomou snahu, ale o nerozvážnost. Proto se má podle Steinera trestat tak, aby se muselo dítě soustredit víc než normálně, aby se jeho vedomí rozšířilo za běžné okruhy. Jak to funguje v praxi popisuje hezky Jaroslava Frýdová, druhá třídní učitelka na Waldorfské škole v Praze Jinonicích: „Pokud chceme na dítě opravdu zapůsobit, začneme vyprávět nějaký obrazný příběh, ve kterém jsou obsaženy zlé důsledky toho, čím se dítě dopustilo, a nějaké pozitivní rozuzlení. Příběh musí být vyprávěn tak, aby ostatní děti nepoznaly, komu je určen, a také aby se dítě necítilo nějak přímo nešetrně zasaženo, a přece se v hloubi duše poznalo a v kladném smyslu proměnilo.“⁴⁰

2.5.16 Organizace dne

Waldorfská škola organizuje rozvrh v závislosti na psychofyzilogických zákonitostech a potřebách lidského organismu.

Učitel zahajuje školní den podáním ruky každému žákovi své třídy, aby začali den osobním kontaktem.⁴¹

Vyučování začíná každý den tzv. epochou - dvouhodinovým blokem, který se po dobu tří až čtyř týdnů jednomu předmětu, aby se do něj mohly děti lépe ponořit a zkoumat danou problematiku do hloubky. V praxi to funguje tak, že po třech až čtyřech týdnech například českého jazyka následují postupně epochy venované matematice, prvouce nebo vlastivědě a další epocha českého jazyka se objeví za devět až dvanáct týdnů. Aby se z poznatku vytvořily schopnosti, je třeba vzpomínání a vybavování.⁴²

Epocha je každý den tvořena třemi částmi. První rytmická část začíná ranní přepovědí, která se liší podle stáří žáka a která spojuje veškeré aktivity ve škole s vyšší skutečností. Většinou bývá doprovázena eurytmickým pohybem. Pro představu uvádím přepověď žáka prvních tříd.

Pod nohama pevná země
nad hlavou modré nebe
rukama tvořím celý den
v srdci mám slunce, tebe.

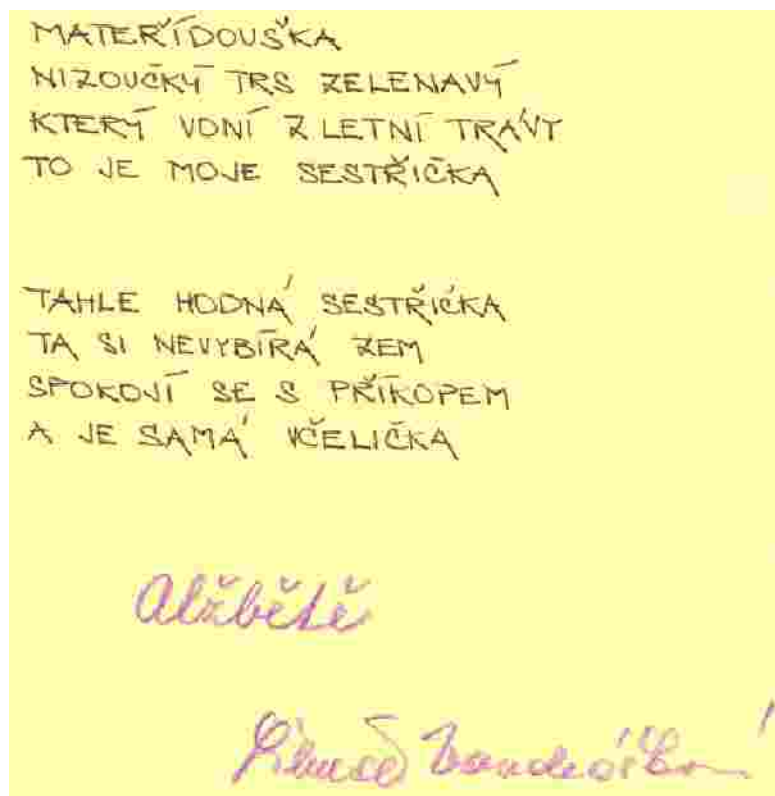
⁴⁰ Hanuš M.: c.d., str. 11

⁴¹ Dále srovnej Zdražil T., c.d., 02-03 str. 3; <http://www.waldorfhk.cz/clanky-jak-probiha-den-ve-waldorfske-skole-a-organizace-vyucovani-v-jednotlivych-tridach.html>

⁴² Dále srovnej Carlgén F., c.d., str. 51

Po tomto „rituálu“ je rada na detech, které se narodily zrovna v ten příslušný den v týdnu (napr. všechny děti narozené v pondělí). Ty postupně recitují básničky, které jim vybral nebo sám napsal třídní učitel tak, aby se k jednotlivým dětem hodily.

Obrázek c.12 – Básnička od třídního učitele c.1



Obrázek c.13 – Básnička od třídního učitele c.2



Poté následuje vlastní rytmické cvičení, při kterém by se mely děti probudit vytvořit si společný prostor k práci. Trvá tak dlouho, jak to děti vyžadují, většinou kolem pul hodiny.

V druhé hlavní části epochy přichází čas na výuku: děti sedí v lavicích, učitel stojí před tabulí. Společně opakuji učivo předešlého dne a následně pod učitelovým vedením prožívají látku novou. Na závěr si zapisují do sešitu nebo kreslí k již hotovým zápisům tématické obrázky. Tuto část hodiny vystihla trefně J. Štefflová: „Vyučování začínalo písní. Jesus Christ of Paradise. Děti se doprovázely na zobcové flétny, ale taky na housle. Šestá třída měla právě na rozvrhu dějepisnou epochu. Na radu přišlo opakování. Děti jako kdekoli jinde. Džíny, korálky, ale taky módní klíčenky. Jen třeba před opáckem jaksi chyběla. Mezi učitelkou a žáky létaly otázky a odpovědi – z obou stran. Spíš než na zkoušení to vypadalo na seminár.“⁴³

Třetí závěrečná část epochy je tvořena vyprávěním, které je v každém ročníku venováno něčemu jinému v závislosti na dětském vývoji a věku.

Epochová část je nejnáročnější na soustředění a pozornost, děti musí používat především hlavu, ovšem předměty, které následují po hlavním vyučování, mají volnější komunikativní charakter. Jsou to například cizí jazyky a umelecké předměty jako hudba, malování a kreslení, u kterých děti zapojují především cit a srdce.

Hlavní smysl epochového vyučování vysvětluje Jaroslava Frýdová: Pro zdravý duševní vývoj člověka je stejně důležité vzpomínání jako zapomínání. Jde o to, že v určité epoše si dítě intenzivně prožije nacerpané vedomosti, které pak mají možnost jakoby zaplynout do zapomnění a vynorit se znovu s trochu jiným pohledem na věci. Odpovídá to známé zkušenosti: když člověk večer usíná s nějakým problémem, ráno se probudí a všechno vypadá jinak. Právě s tímto psychickým procesem pocítáme. Navazujeme pak na to, co uzrálo v období mezi jednotlivými epochami a dále to rozvíjíme.“⁴⁴

Po všem, co děti do této chvíle absolvovaly, stihly vyhledat, a proto je v rozvrhu na rade oběd, kterému předchází společná prupovídka, jejíž autorem je Rudolf Steiner:

Všechno, co roste ze země, chutná a voní příjemně.

Sluníčko s deštěm den co den vytahují rostlinky ze země ven.

Dekuji Ti, sluníčko, žeš uzrálo zrníčko.

Dekuji Ti, země milá, žeš to zrnko v sobě skryla a nám ho urodila.

Dobrou chuť.

⁴³ Štefflová J.: Spor o waldorfskou pedagogiku, Učitelské noviny č. 35/2003

⁴⁴ Hanuš M.: c.d., str. 9

Po obede je pozornost venována především dílnám, telocviku a rucním pracím, které pohybem procvičují dětské tělo.

Deti zakončují den ve škole většinou v družině, kde čekají, než si je vyzvednou rodiče. Je-li hezké počasí, chodí si hrát na školní zahradu nebo jdou společně na procházku do okolí školy. Když počasí nepřeje, zůstávají děti v některé ze tříd, kde si společně buď hrají, něco vyrábí, píšou domácí úkoly, atd.

Schéma c.3 – Rozvrh 1. třídy

	0 8:30-10:30	1 10:50-11:35	2 11:45-12:30	3 12:40-13:25	4 13:35-14:20	5 14:30-15:15	6 15:25-16:10
Po	Epocha	Eurytmie Rucní práce	Nemecký jazyk Anglický jazyk				
Út	Epocha	Hudební výchova	Nemecký jazyk Anglický jazyk				
St	Epocha	Rucní práce Eurytmie	Nemecký jazyk Anglický jazyk				
Ct	Epocha	Výtvarná výchova	Nemecký jazyk Anglický jazyk				
Pá	Epocha	Telesná výchova					

www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/>

Schéma c.4 – Rozvrh 7.trídy

	0 8:30-10:30	1 10:50-11:35	2 11:45-12:30	3 12:40-13:25	4 13:35-14:20	5 14:30-15:15	6 15:25-16:10
Po	Epocha	Hudební výchova		Telesná výchova Telesná výchova	Výtvarná výchova	Výtvarná výchova	
Út	Epocha	Matematika	Anglický jazyk	Anglický jazyk	Ceský jazyk	Výtvarná výchova	Výtvarná výchova
St	Epocha	Hudební výchova	Eurytmie	Eurytmie Anglický jazyk	Anglický jazyk		
Ct	Epocha	Ceský jazyk	Nemecký jazyk	Nemecký jazyk	Nemecký jazyk Ruční práce	Ruční práce Nemecký jazyk	
Pá	Epocha	Eurytmie Anglický jazyk	Anglický jazyk Eurytmie	Dílny	Dílny		

www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/>

2.6 Hodnocení a kritika waldorfské pedagogiky

O waldorfských školách koluje v české veřejnosti mnoho nesmyslu. Některí lidé si myslí, že waldorfské školy jsou ústavy pro nadprůměrně nadané děti, jiní zase pro děti hendikepované. Někdo zase tvrdí, že nejsou vhodné pro „normální“ zdravé děti, protože tam oproti klasickým školám získají méně vědomostí. Všechna tato tvrzení jsou však mylná.. Waldorfské školy vychovávají běžné děti, jejichž rodiče se rozhodnou je do těchto ústavů zapsat a kteří souhlasí s myšlenkovou orientací školy. Waldorfské školy si naopak cení a váží co nejpestřejší sociální skladby žáků.

„Nedá se totiž říci, že by waldorfské školy jakkoliv vynikaly nad průměr. Mají výsledky velmi dobré, průměrné, ale také nedostatky, které jdou pod průměr. Rozhodně však nelze tvrdit, že tyto školy jsou tak špatné, že by nepatřily do našeho vzdělávacího systému,“ říká

Marie Kalábová, ústřední školní inspektorka, podle kte „spocívá lehké negativum také v tom, že vedení škol neklade dostatečný duraz na standardní pedagogické vysokoškolské vzdelání, ale preferuje specifický kurz waldorfské pedagogiky v zahraničí. Jestliže ale máme v zákonech konsensus, který říká, že každý učitel musí mít pedagogické vzdelání učitelského smeru, nemel by se vytvářet dojem, že ho vlastne učitelé nepotřebují.“⁴⁵

Jiný názor prezentuje T. Zdražil: „Waldorfské školy mají všude ve svete podle známých výzkumu a srovnání nadprumerné až silne nadprumerné vzdelávací výsledky. ro handicapované deti existují speciální (výchovne-léčebná) zařízení, která vycházejí ze stejného pohledu na cloveka, nikoli ale waldorfské školy samotné.“⁴⁶

J. Svobodová a V. Juva polemizují o tom, jestli jsou waldorfské školy školami waldorfskými v pravém smyslu slova: „Waldorfský pedagogický model je natolik specifický, že vyžaduje dukladné studium a pochopení antroposofických základu. Proto je treba zduraznit, že ta škola, jejímž stežejním východiskem není Steinerova antroposofická filosofie a pedagogika, není školou waldorfskou, nýbrž školou s waldorfskými prvky. A takových škol je u nás vetšina, nebot není jednoduché splnit všechny antroposofické požadavky waldorfské pedagogiky a organizace školy.“⁴⁷

Nekdy je slyšet i kritiky týkající se delších ucebních jednotek. Toho se však rodice obávat nemusí, protože napríklad epocha, která trvá dve hodiny, je rozdelená na ruzné části, ve kterých je postupne zamestnáván jak intelekt, cit i telo cloveka. „Pokud se nedá presne oddelit prestávka od výuky, jeste to neznamená, že žáci prestávku fakticky nemají,“ komentuje problém Kalábová.⁴⁸

Mnoho lidí si také myslí, že waldorfské školy jsou náboženské ci spirituální. „Jde ovšem o hrubé zjednodušení. Příznivci waldorfské pedagogiky tomu brání tím, že říkají, že waldorfské školy jsou nábožensky neutrální. Myslím, že takto se lze dohadovat donekonečna. Pritom jádro problému zustává stále stejné. Waldorfské školy jsou spirituální, ale ne náboženské. Pojem spirituální totiž v sobe zahrnuje mnohem více, než jen náboženskost, zahrnuje i ateistickou a přírodní spiritualitu, která ovšem v naší, hodnotove velmi nepríznive nastavené spoločnosti zacíná rychle mizet a stává se „nenormalitou“ nebo je v lepším prípade nahrazována náboženským cítením a náboženskými projevy. Každému waldorfskému učiteli, rodici a lidem, kteří se okolo waldorfské pedagogiky „tocí“, je toto sémantické oddelování spirituality od náboženství jasné. Náboženství se ovšem v rade waldorfských škol (u nás a

⁴⁵ Doubrava L.: Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprumerné, Ucitelské noviny c. 46/2003

⁴⁶ Zdražil T.: Kvalita waldorfských škol, Ucitelské noviny c. 02/2004

⁴⁷ Svobodová J. a Juva V.: Alternativní školy, Brno, Paido 1996

⁴⁸ Doubrava L.: c.d.

hlavne v zahraničí) projevuje nebo dokonce vyucuje, pokud o to rodice projeví zájem. To ovšem zákon umožňuje i dalším školám a presto o nich nikdo netvrdí, že jsou náboženské, dokonce ani o tech, které mají jako zrizovatele církevní organizace.“⁴⁹

T. Zdražil se k této problematice vyjadruje po svém: „Strašák náboženství ve smyslu sektárství a indoktrinace je s waldorfskou pedagogikou neslucitelný. Co opetovne kritiky waldorfských škol dráždí a dezorientuje je spirituální rozmer jejich pedagogiky. Ten ovšem ešte v žádném prípade není náboženstvím. V chápání nám muže pomoci pohled na situaci v duchovní orientaci moderních lidí. V prubehu 20. století je stále patrnejší rozdíl vyznání a tzv. spirituality moderního cloveka jako nekonfesního (znovu)objevování duchovních hodnot a individuálního zpusobu duchovního který je na institucích nezávislý. Tak dochází v posledních desetiletích k zreteľnému odklonu od církví a zároveň nárustu počtu (zvlášte mladých) lidí, hledajících individuální spiritualitu. V této souvislosti snad mužeme spiritualite waldorfské pedagogiky lépe rozumet. Pokud waldorfské školy vidí svůj ideál ve výchove “celého cloveka”, pak k tomu nepatří jen napr. respektování fyziologických zákonitostí rostoucího detského organismu, nýbrž dále také po všech stránkách rozvinutá psychika dítěte. Tedy nejen intelekt a pamet, ale i cit, prožitek a cinorodost i vule. A konecne patrí k ideálu svobodného a všestranného cloveka i respektování lidské spirituality. Protože vedomí presahu lidské existence, kvalit nezávislých na individuu, úcta k rádu sveta a přírody k cloveku neodlucne patrí. To ale není náboženství, pojmy spirituální a náboženský nelze smešovat.“⁵⁰

⁴⁹ Rýdl K.: Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální? Ucitelské noviny c. 02/2004

⁵⁰ Zdražil T.: c.d., 2004

A. PRAKTICKÁ ČÁST

Inspirací pro mou praktickou část bakalářské práce pro me byl rozhovor s člověkem, který je tvrdým zastáncem klasického cíli konzervativního stylu výuky, kdežto já jsem v porovnání s ním úplným opakem - zastáncem alternativních výchovných metod.

Jedná se o mojí spolužacku z oboru Sociální pedagogiky Husitské teologické fakulty University Karlovy, která absolvovala povinnou školní docházku na klasické základní škole s dobrou pověstí a maturitu složila na střední odborné škole. Já na rozdíl od ní jsem prvních devět let studia v mém životě strávila na Waldorfské základní škole v Praze 5 – Jinonicích (Butovická 228/9, 150 00) a doklad o maturitní zkoušce jsem dostala na klasickém gymnáziu. Obe dve si brigádne privydelávame.

Když jsme se spolu pustily do debaty o základním školství, ještě jsme netušily, jak moc se obe rozohníme. Výmena našich názoru byla velmi vášnivá. Moje spolužacka vyrukovala například s temito názory. Tvrdila, že pouze klasická základní škola dokáže dítě připravit na následující studium na střední škole tak, aby nemelo větší problémy s prechodem ze základní školy na školu střední a s objemem vedomostí, které musí žák střední školy nacerpat. Pokud má dítě jasná pravidla, kázen a dril už od šesti let veku, nemusí se pak při prechodu na klasickou školu zbytecne preorientovávat, ale je zvyklé a ví co a jak od začátku. Klasické vzdelávacie instituci se dítě behem svého studijního života stejne nevyhne, proto ji tedy prijde zbytecne, zacvicovat dítě v alternativním systéme a je presvedcena o tom, že plnení mnoha povinností a pevného školního rádu dítěti již odmala prospívá.

Já jakožto zastánce waldorfského stylu výuky jsem s ní nemohla souhlasit ani v jednom bode její argumentace a na základe naší konfrontace názoru se mi naskytla otázka, nakolik muže základní škola waldorfského typu ovlivnit následné uplatnení svých absolventu jak v pozdejším studiu, tak i v profesním živote.

Další kapitolu praktické části jsem proto venovala výzkumu, který reší, jak její absolventi postupovali v dalším vzdelávání a jak se zpetne ohlížejí na svou povinnou školní docházku a waldorfskou pedagogiku jakožto alternativní vzdelávacie systém. Na dotazník pro vetší objektivitu a možnosť srovnání odpovídali jak absolventi waldorfské základní školy, tak i absolventi základních škol tradicních.

Druhá kapitola praktické části mé bakalářské práce nese název Vzpomínky rodice absolventa Waldorfské základní školy a máte možnosť si v ní precíst výpoved cloveka, ktorý prošel devítiletým waldorfským vzdelávacím modelem v roli rodice. Dozvíte se, jaká jsou pozitiva a negativa waldorfské pedagogiky z jeho pohledu, jak vnímal nektelé zvláštnosti a jak prožíval cestu svého dítěte waldorfskou školou.

3 Výzkum

V této kapitole uvádím nejprve samotné hypotézy výzkumu, metodologii výzkumu - tzn. popis skupin respondentů a charakteristiku výzkumných d. Další částí je průběh výzkumu, analýza dotazníkového šetření, kde uveřejní výsledky výzkumu, a v poslední části najdete srovnání hypotéz s výsledky výzkumu.

3.1 Hypotézy výzkumu

- 1) Odhaduji, že počet absolventů Waldorfské základní školy přijatých na střední školu bude přibližně stejný jako počet přijatých absolventů klasické základní školy.
- 2) Myslím si, že absolventi Waldorfské základní školy se na studium střední školy budou adaptovat hůř, protože nejsou zvyklí na klasický způsob výuky a mají oproti absolventům tradičních základních škol menší vedomosti.
- 3) Tuším, že absolventi Waldorfské základní školy, kteří dokončili stredoškolské studium, bude přibližně stejně jako absolventi tradičních základních škol.
- 4) Podle mého názoru budou absolventi Waldorfské základní školy raději vzpomínat na povinnou školní docházku než absolventi klasických základních škol.
- 5) Myslím si, že absolventi Waldorfské základní školy budou častěji přemýšlet o tom, že pro své děti zvolí stejnou základní školu, jako na kterou i oni sami, než absolventi klasických základních škol.

3.2 Metodologie

V této kapitole uvádím nejprve podrobný popis skupiny respondentu, kteří se zúčastnili výzkumu a metodologický postup tohoto výzkumu – dotazníkového šetření.

3.2.1 Popis vzorku

K vyplnění dotazníku byly potřeba dva typy respondentu. z nich byli absolventi tradičních základních škol (celkově z 10 různých základních škol na území Prahy 2, 5, 6), jejichž rok narození nepřesahuje rozmezí let 1985 až 1988.

Druhým typem respondentu byli absolventi Waldorfské základní školy v Jinonicích (Butovická 228/9, Praha 5, 150 00) se stejným rozptěm let narození.

„Základní waldorfská škola v Praze 5 - Jinonicích zahájila svou činnost 1. září 1992 otevřením jedné třídy prvního ročníku. Každý rok se škola rozrůstala o novou první třídu, takže ve školním roce 2000/2001 byl dovršen její postupný růst v úplnou základní školu s devíti ročníky.“⁵¹

Školní budova se nachází nedaleko přírodní rezervace Prokopské údolí v okolí starších rodinných domů. „Klidné místo a blízkost chráněného území i umístění záchranné stanice pro zraněná a opuštěná zvířata poskytuje žákům možnost environmentální výchovy v praxi v místních ekologických lokalitách.“⁵² Doprava do školy je velmi snadná, neboť budova leží necelých deset minut chůze od stanice metra Jinonice. Další variantou dopravního spojení pro děti z Dejvic či Nových Butovic jsou autobusy, které stojí v těsné blízkosti školy.

Nový školský zákon týkající se spádovosti škol lehce ztěžil průběh zápisu dětí do prvních tříd Základní waldorfské školy v Jinonicích, neboť je zcela samozřejmé, že ne všechny děti z okolí (spádové oblasti) školy, mají pozitivní přístup k waldorfskému vzdělávacímu modelu. Přesto je škola zákonem nucena takové děti do prvních tříd přijímat a velice si tak komplikuje svou situaci.

„Image školy vychází jednak z meritečních či smyslově vnímatelných faktorů, jako je úspěšnost při přijímání na střední školy, vzhled budovy a okolí či četnost organizování kulturních akcí. Subtilnější, ale významnější obraz školy je dán vyjádřeními lidí, kteří se setkávají s hlubšími aspekty waldorfské ideje i praxe. Těmito lidmi jsou především rodiče našich žáků. Určitou výpovědní hodnotu má skutečnost, že waldorfskými rodiči jsou

⁵¹ <http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/historie/> (přístup 2.4.2010)

⁵² Základní škola waldorfská, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9: Vlastní hodnocení školy za školní roky 2005/2006 a 2006/2007, 2007, str. 6

predevším lidé umeleckých a intelektuálních profesí, pro než je otázka vzdělání dětí otázkou smyslu životní cesty a životního stylu.

Personální strategie školy vychází z nároku, jež jsou kladeny na pedagogy, kteří by měli naplnovat waldorfské ideály. Přijímání třídní i odborní učitelé procházeli třístupnovým procesem výběru, kdy byly zodpovědně zvažovány jejich odborné i lidské kvality. V prvním kontaktu byly ředitelkou školy overovány základní údaje o uchazeči, to znamená predevším údaje o vzdělání a praxi. Druhým stupnem výběru byl důkladný rozhovor personálního grémia s budoucím učitelem, při kterém si členové grémia vytvářeli obraz o motivaci, morálním kreditu a schopnosti vzhledu do duchovních základů waldorfské pedagogiky. Závěrečnou částí bylo představení uchazece na konferenci kolegia, a po rozhovoru učitelů s kandidátem jeho přijetí všemi členy kolegia. Pokud se výběru ukázalo, že uchazeč v současné době nedisponuje některým nutným předpokladem pro působení ve WŠ byly mu doporučeny jiné cesty a možnosti (další vzdělávání, částečná spolupráce se školou nebo i vyučování na jiném typu školy).⁵³

3.2.2 Popis metod

Bakalářská práce Waldorfská pedagogika má část teoretickou a část praktickou, z nichž každá má své podkapitoly.

Teoretická část práce má charakter kvalitativního výzkumu a používala jsem v ní proceduru monografickou. Technikou teoretické části práce byla obsahová analýza, analýza textu predevším. Při práci s textem jsem prováděla komparaci informacních zdrojů.

V praktické části jsem používala proceduru statistickou, která souvisela s kvantitativním výzkumem bakalářské práce. Základní technikou bylo dotazníkové šetření. Základním souborem praktické části byli absolventi Základní waldorfské školy v Jinonicích (Butovická 228/9, Praha 5, 15000) a absolventi klasických základních škol, z čehož všichni byli narozeni v letech 1985 - 1988.

Pro výzkumné šetření byla zvolena statistická procedura. Technika sberu dat, použitá k výzkumu, byla dotazníkové šetření.

Dotazník pro se skládal ze 13 otázek. Jednalo se o 12 uzavřených otázek a 1 otázka otevřená s možností interpretovat respondentův názor. Poslední čtyři otázky byly sice uzavřené, ale respondenti měli možnost doplnit své vlastní vysvětlení.

⁵³ Základní škola waldorfská, c.d., 2007, str. 7

3.3 Prubeh výzkumu

Dotazníky (příloha c.4) jsem vyvesila 15. února 2010 na internet a vyzvala vhodné respondenty k jeho vyplnění. Temi byli v prvním případě absolventi Waldorfské základní školy v Praze 5 - Jinonicích (Butovická 9/228, 158 00) s datem narození v rozmezí let 1985 – 1988. Dále už jen ZŠW.

Uvedomíme-li si, že tato škola svou činnost zahájila 1.zářím roku 1992 lehce si spočítáme, že jsem svými dotazníky oslovila absolventy prvních čtyř tříd waldorfské základní školy v Praze, která sama, co se waldorfského základního školství týká, hrála v hlavním městě České republiky premiéru.

Druhou skupinou dotazovaných byli absolventi jakýchkoliv klasických (tradičních) základních škol se stejným kritériem pro rok narození. Dále už jen ZŠ.

Respondenti byli požádáni o vyplnění dotazníku do doby jednoho měsíce. První vyplněný formulář jsem obdržela hned v zápatí po jejich odeslání. Další přicházely průběžně během celého měsíce. Po přesně měsíci od rozeslání dotazníku jsem 15. začala sesbírané dotazníky vyhodnocovat.

Z celkového počtu 164 oslovených respondentů se mi s odpověďmi vrátilo 130. Pro zpracování výsledku jsem použila univariacní analýzu. Jedná se o metodu, kdy se jednotlivé otázky analyzují podle jednotlivých odpovědí. Vzhledem k tomu, že jsem měla dvě skupiny respondentů, srovnávala jsem výsledky těchto dvou skupin.

Celkový počet dotazníku	164
Celkově vráceno	130
Vráceno ZŠW	62
Vráceno ZŠ	68
Návratnost	79%

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 164 respondentů.

Celkem se vrátilo 130 dotazníků. Pro svůj výzkum jsem jich použila jen 124, abych měla z obou dotazovaných skupin vzorku stejný počet respondentů, tzn. 62 z každé skupiny.

Návratnost 79 % je velmi dobrá.

Dotazníky byly anonymní. Nebyly využity žádné osobní údaje.

Jejich využití by nemelo vliv na výzkumný cíl.

3.4 Analýza dotazníkového šetření

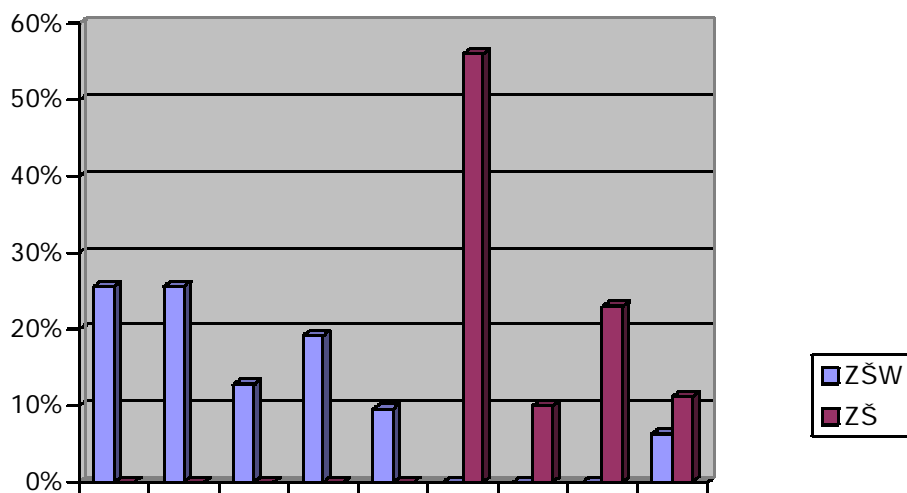
1) Proč pro tebe rodiče zvolili zrovna tu základní školu, kterou jsi navštěvoval?

.....

Tabulka c.1

Odpověď – otázka c.1	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) líbila se jim waldorfská pedagogika	16	0
b) chtěli alternativní školu	16	0
c) znali její zakladatele	8	0
d) sami ji zakládali	12	0
e) chodil jsem už do stejné mateřské školy	6	0
f) byla blízko našeho bydliště	0	35
g) měla dobré reference	0	6
h) kvůli jejímu zaměření (sport, jazyky, atd.)	0	14
i) dostali doporučení od známých	4	7

Graf c.1



Komentár a interpretace otázky c.1

Na tomto grafu zcela jasne vidíme, že rodiče, ktorí dali své děti na klasickou základní školu, tak činili ze zcela jiných důvodů, než rodiče dětí, jež chodili waldorfskou základní školu. Hlavním důvodem pro první typ rodičů (56%) byla blízkost školy k jejich bydlišti, skoro čtvrtina z nich se rozhodovala podle zamerení školy (sportovní, jazyková, atd.), 11% z nich dalo na doporučení známých a 10% se spolehlo na dobré reference školy.

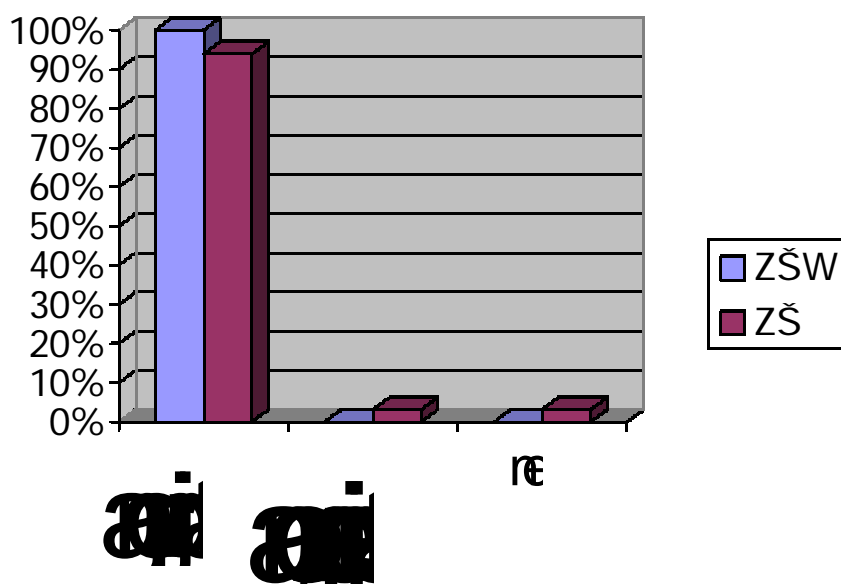
Kritériem pro druhý typ rodičů byla ze všeho nejvíc náklonnost k waldorfské pedagogice (26%) nebo ke školské alternative jako takové (26%). U této otázky pro absolventy Waldorfské základní školy v Jinonicích sehrálo velkou roli to, že oslovení tvorili opravdu vubec první čtyři třídy této školy. Proto se není čemu divit, když z grafu vyceteme, že 19% rodičů dotázaných školu samo zakládalo a 13% rodičů se pro waldorfskou alternativu rozhodlo, protože znalo některé zakladatele. Jen 10% rodičů tak učinilo, protože jejich děti chodili už do waldorfské mateřské školy a zbývajících 6% ovlivnilo doporučení známých.

- 2) Delal/a jsi po ukončení základní školy přijímací zkoušky na střední školu?
- a) Ano, byl/a jsem přijat/a.
 - b) Ano, nebyl/a jsem přijat/a.
 - c) Ne.

Tabulka c.2

Odpověď – otázka c.2	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano, přijat	62	58
b) ano, neprijat	0	2
c) ne	0	2

Graf c.2



Komentár a interpretace otázky c.2

Výsledek druhé otázky je na první pohled zcela jednoznačný a nepotřebuje moc velké vysvětlování. Z absolventu Waldorfské základní školy se na střední školy dostalo plných 100% a u absolventu klasických škol byl počet přijatých 94%, 3% přijímací zkoušky na střední školy sice dělala, ale nebyla přijata a zbylá

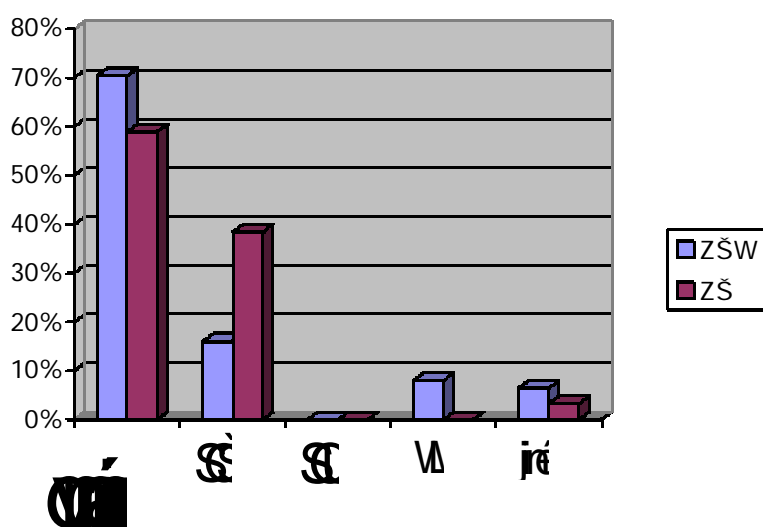
3) Jaký typ střední školy jsi navštěvoval/a?

- a) gymnázium
- b) střední odborná škola
- c) střední odborné učiliště
- d) waldorfské lyceum
- e) jiné

Tabulka c.3

Odpověď – otázka c.3	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) gymnázium	44	36
b) střední odborná škola	10	24
c) střední odborné učiliště	0	0
d) waldorfské lyceum	4	0
e) jiné	4	2

Graf c.3



Komentář a interpretace otázky c.3

Z tohoto grafu vyplývá, že na gymnázia se dostalo 70% absolventů ZŠW a 59% absolventů ZŠ. Střední odborné školy navštěvovalo 16% absolventů ZŠW a 38% absolventů ZŠ. Nikdo z dotazovaných nebyl žákem středního odborného učiliště a na waldorfské lyceum bylo zapsáno jen 8% absolventů ZŠW. Zbývajících 6% absolventů ZŠW a 3% absolventů ZŠ zaškrtnulo variantu jiné.

Prekvapivé pro mě bylo, že na gymnázia se hlásilo více absolventů ZŠW než klasických základních škol. Čekala jsem, že vzhledem k rozšířené umelecké, praktické a výtvarné výchově se bude více žáků hlásit na umelecké školy – střední odborné školy či učiliště.

4) Zvykal/a sis snadno na nový způsob vyučování?

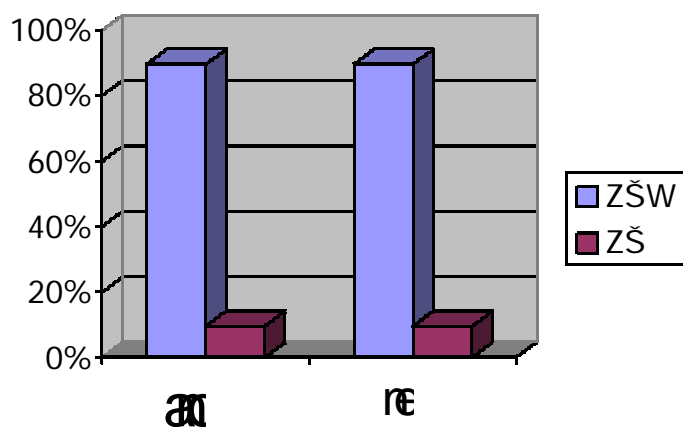
a) ano

b) ne

Tabulka c.4

Odpověď – otázka c.4	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano	56	56
b) ne	6	6

Graf c.4



Komentář a interpretace otázky c.4

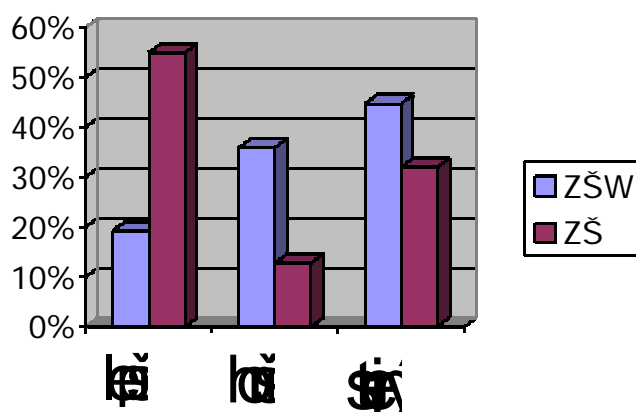
Na tuto otázku odpovídali obe dvě skupiny respondentů stejně. 90% lidí z obou skupin nemelo problém s adaptací na střední školu a 10% přechod na střední stupeň dělalo potíže. Tento výsledek byl pro mě velmi neočekávaný, neboť jsem si byla téměř jistá, že většina absolventů ZŠW si nebude snadno zvykat na nový způsob vyučování.

- 5) Jak jsi vnímal/a kolektiv na střední škole?
- a) Byl lepší než na základní škole.
 - b) Byl horší než na základní škole.
 - c) Byl na obou školách přibližně stejný.

Tabulka c.5

Odpověď – otázka c.5	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) lepší	12	34
b) horší	22	8
c) stejný	28	20

Graf c.5



Komentár a interpretace otázky c.5

Z odpovědí v tomto grafu jsou patrné rozdíly. Zatímco více než třetina absolventů ZŠW si myslí, že kolektiv na základní škole byl lepší než na střední škole, u absolventů klasických základních škol je to jen 13% a prevažuje u nich názor (55%), že stredoškolský kolektiv byl lepší. Rozdíl mezi kolektivy na ZŠ a SŠ nenašlo 45% absolventů ZŠW a 32% absolventů ZŠ.

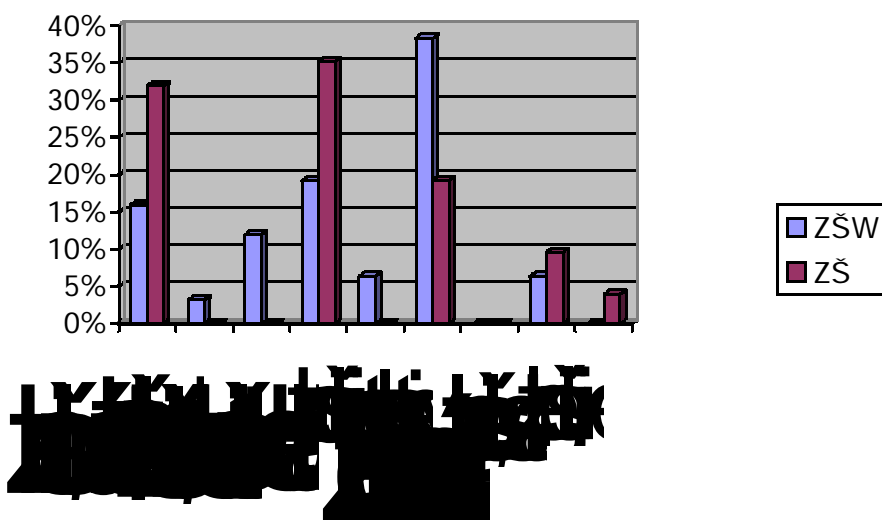
Z grafu můžeme tedy vycíst, že mezi absolventy ZŠW je více těch, kterým vyhovoval kolektiv hlavně na základní škole a mezi absolventy ZŠ zase více těch, kterým vyhovoval kolektiv na škole střední.

- 6) Jak se změnil tvůj prospěch po přechodu na střední školu?
- a) Zhoršil se, protože střední škola byla náročnější.
 - b) Zhoršil se, protože jsem nebyl/a zvyklý/á na nový způsob výuky.
 - c) Zhoršil se, protože jsem měl/a nedostatky ve vzdělání ze základní školy.
 - d) Zhoršil se mou nedbalostí.
 - e) Zhoršil se z jiného důvodu.
 - f) Zůstal přibližně stejný.
 - g) Zlepšil se, protože střední škola byla méně náročná.
 - h) Zlepšil se, protože jsem se snažil/a.
 - i) Zlepšil se z jiného důvodu.

Tabulka c.6

Odpověď – otázka c.6	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) zhoršil – náročnější	10	20
b) zhoršil – nezvyk	2	0
c) zhoršil – nedostatky	6	0
d) zhoršil – nedbalost	12	22
e) zhoršil – jiné	4	0
f) zůstal stejný	24	12
g) zlepšil – nenáročná SŠ	0	0
h) zlepšil – snaha	4	6
i) zlepšil – jiné	0	2

Graf c.6



Komentár a interpretace otázky c.6

Z šestého grafu vyplývá skutečnost, že prospech při prechodu ze základní na střední školu se zhoršil u méně absolventu ZŠW (56%) než ZŠ (76%). Stejně hodnocení na základním i středním vzdělávacím stupni mělo přesně dvakrát více absolventu ZŠW (38%) než ZŠ (19%). Respondentu, kterým se prospech zlepšil, bylo zase víc než dvakrát méně z rad ZŠW (6%) než ZŠ (14%). Hlavním důvodem byla snaha dotazovaných.

Príčiny zhoršení prospechu na střední škole u absolventu ZŠ byly dvě: větší náročnost střední školy (32%) a nedbalost žáku (35%). Tyto důvody hrály roli i u absolventu ZŠW: ve stejném pořadí 16% a 19%. Nebyly však jediné. 3% vinila nezvyk na způsob výuky 12% nedostatky ve vzdělání ze základní školy.

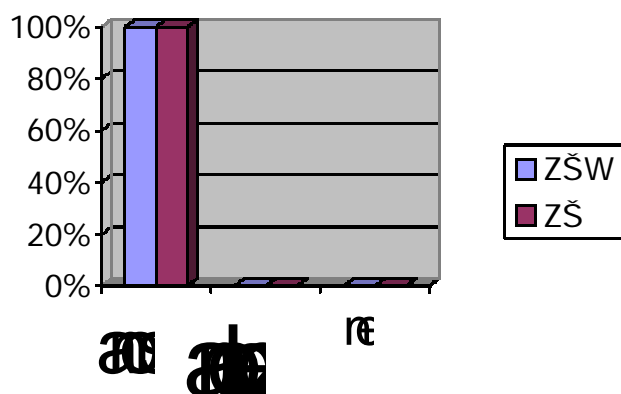
Celkově mě u tohoto grafu překvapilo, že prospech se na střední škole zhoršil více absolventum ZŠ než ZŠW. Myslela jsem si, že to bude naopak, jelikož prechod ze ZŠW na střední školu je těžší než ze ZŠ.

- 7) Dokončil/a jsi studium na střední škole?
 a) ano, s maturitní zkouškou
 b) ano, bez maturitní zkoušky
 c) ne

Tabulka c.7

Odpověď – otázka c.7	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano s	62	62
b) ano bez	0	0
c) ne	0	0

Graf c.7



Komentář a interpretace otázky c.7

Zde jsou odpovědi zcela jednoznačné. Z obou skupin respondentů dokončilo studium na střední škole s dokladem o maturitní zkoušce 100%.

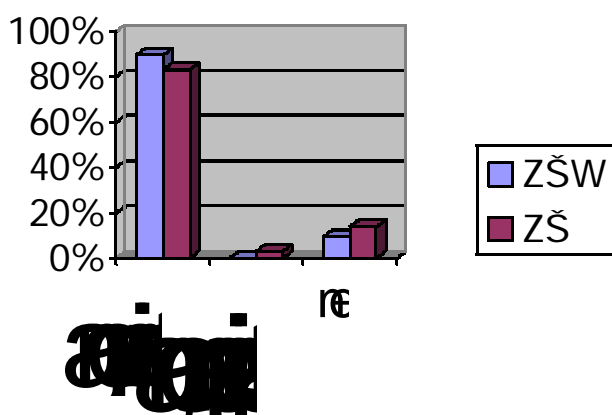
8) Delal/a jsi po ukončení střední školy přijímací zkoušky na vysokou školu?

- a) Ano, byl/a jsem přijat/a.
- b) Ano, nebyl/a jsem přijat/a.
- c) Ne.

Tabulka c.8

Odpověď – otázka c.8	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano, přijat	56	52
b) ano, neprijat	0	2
c) ne	6	8

Graf c.8



Komentář a interpretace otázky c.8

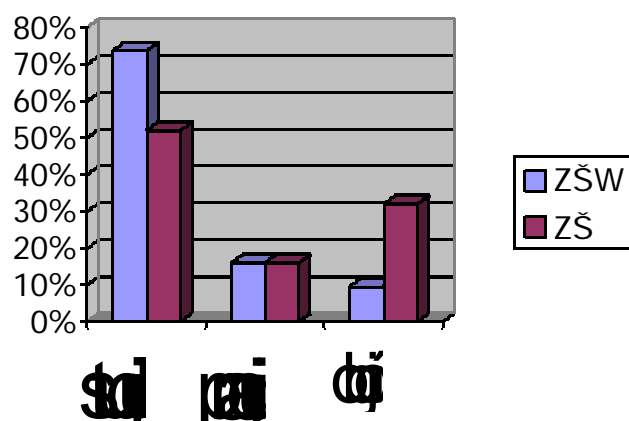
Graf c.8 ukazuje, že valná většina absolventů ZŠW (90%) i absolventů ZŠ (83%) se hlásila na vysokou školu a byla přijata. Pouze 3% absolventů ZŠ přijata nebyla 14% se na vysokou školu nehlásilo. Ze všech absolventů ZŠW, kteří se na vysokou školu přihlásili, byli všichni i přijati. 10% nedalo přijímací zkoušky na žádnou vysokou školu. Počet absolventů ZŠW, kteří byli přijati na vysokou školu je o 7% vyšší než u absolventů ZŠ.

- 9) Co děláš v současné době?
a) Studuji.
b) Pracuji.
c) Studuji i pracuji.

Tabulka c.9

Odpověď – otázka c. 9	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) studuji	46	32
b) pracuji	10	10
c) obojí	6	20

Graf c.9



Komentár a interpretace otázky c.9

Z grafu c.9 vycitíme, že stejný počet respondentů z obou skupin (16%) už zanechalo studia a pracuje. Studenty stále zůstává 74% absolventů ZŠW a polovina absolventů ZŠ. Ty, kteří školu s prací kombinují je jen 10% ze ZŠW a 32% ze ZŠ.

Vyplývá z toho, že stejný počet absolventů ZŠW i ZŠ studuje, ale najdeme víc těch ze ZŠ, kteří si k tomu i vydělávají.

10) Jsi spokojen/a s tím, co teď děláš?

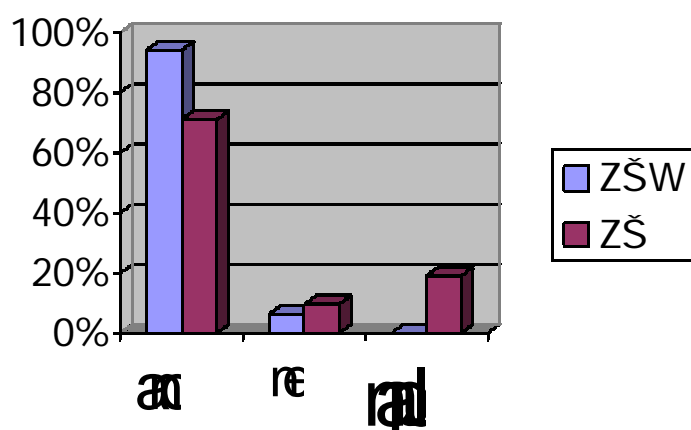
- a) ano
- b) ne
- c) napul

Vysvetli proc:

Tabulka c.10

Odpoved – otázka c.10	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano	58	44
b) ne	4	6
a) napul	0	12

Graf c.10



Komentár a interpretace otázky c.10

Tento graf nám odhaluje, že větší spokojenost panuje v radách absolventu ZŠW (94%). Absolventu ZŠ je spokojeno 71% a 19% napul. Tech, kteří zaškrtnuli odpoved „ne“ bylo v obou skupinách jen v rozmezí 6-10%. Mezi jejich důvody patřil především špatný výběr školy. Ti, kteří uvedli, že jsou spokojení napul se někteří obávali svého budoucího uplatnění, jiné trápilo, že nemají jasné cíle nebo že neví, co lepšího by mohli dělat.

11) Co tenejvíc baví / bavilo?

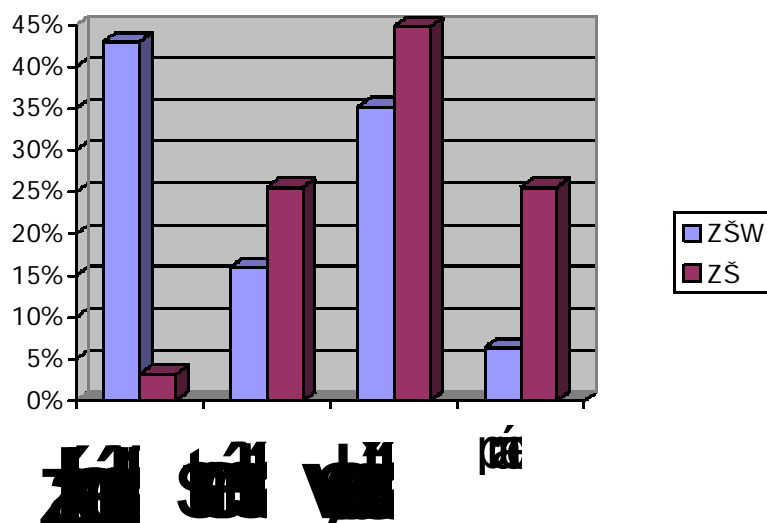
- a) základní škola
- b) střední škola
- c) vysoká škola
- d) práce

Vysvetli proc:

Tabulka c.11

Odpoved – otázka c.11	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) základní škola	26	2
b) střední škola	10	16
c) vysoká škola	22	28
d) práce	4	16

Graf c.11



Komentár a interpretace otázky c.11

Graf c.11 obe skupiny v odpovedích velmi rozlišil. Zatímco skoro polovinu absolventu ZŠW nejvíc bavila základní škola, obdobné procento abs ZŠ zvolilo školu vysokou, kterou upřednostnila už jen třetina první skupiny respondentu. Graf také naznačuje, že do práce je zapálených značně víc absolventu klasických škol.

Nejnápadnější informací ze všech je ovšem fakt, že 43% absolventu Základní školy Waldorfské uvedlo, že je nejvíc bavila základní škola.

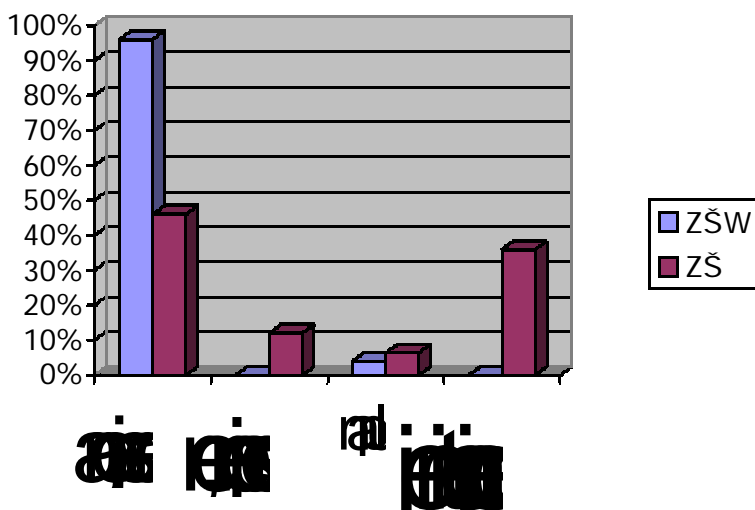
- 12) Jsi rád/a, že jsi navštěvoval/a zrovna tu základní školu, kterou ti vybrali rodiče?
- a) Ano, jsem.
 - b) Ne, nejsem.
 - c) Napul.
 - d) Je mi to jedno.

Vysvetli proc:

Tabulka c.12

Odpoved – otázka c.12	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano, jsem	60	26
b) ne, nejsem	0	10
c) napul	2	4
d) je mi to jedno	0	22

Graf c.12



Komentár a interpretace otázky c.12

Graf c.12 krásne ilustruje pohled všech respondentu na povinnou školní docházku. Zatímco drtivá většina absolventu ZŠW je ráda, že chodila na tuto školu, absolventu ZŠ, kteří zaškrtnuli první odpoved, bylo jen necelých 50%. 36% bylo jedno, na jakou základní školu chodila a 16% bylo nespokojeno. Z absolventu ZŠW nebyl se základní školou nespokojen nikdo, jen 4% uvedla, že byla spokojena jen napul a nikdo z nich nebyl k základní škole lhostejný.

13) Uvažuješ o tom, že pro své děti zvolíš stejnou základní školu, jakou jsi navštěvoval/a ty?

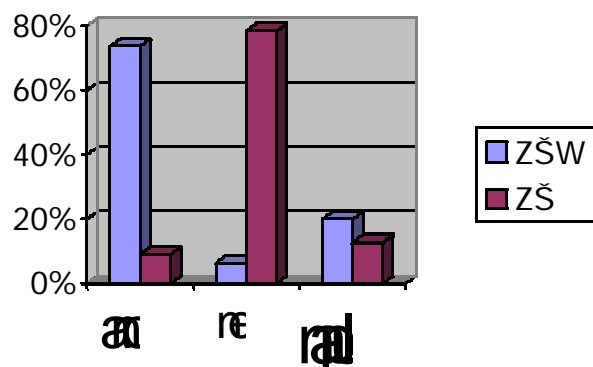
- a) ano
- b) ne
- c) napul

Vysvetli proc:

Tabulka c.13

Odpoved – otázka c.13	Absolventi ZŠW	Absolventi ZŠ
a) ano	46	5
b) ne	4	49
a) napul	12	8

Graf c.13



Komentár a interpretace otázky c.13

Poslední graf ukončuje dotazník velmi zajímavými výsledky. Dokazuje, že lidé, kteří si vyzkoušeli waldorfskou alternativu k ní zároveň tíhnou i v ohledech vzdělání jejich vlastních dětí (74%), zatímco absolventi klasických základních škol (78%) nevidí důvody k tomu, aby své děti zapisovali na stejné základní školy, jako na které chodili oni sami. Přibližně pětina z obou skupin si není jistá.

3.5 Konfrontace hypotéz a výsledku výzkumu

Z porovnání výsledku výzkumného šetření se stanovenými hypotézami vyplynuly následující závěry:

3.5.1 Rozbor první hypotézy

1. hypotéza: Odhaduji, že počet absolventu waldorfské základní školy přijatých na střední školu bude přibližně stejný jako počet přijatých absolventu klasické základní školy.

Na základě grafu druhého můžeme konstatovat, že počty přijatých absolventu ZŠW a ZŠ na střední školy jsou skutečně obdobné. První hypotéza je tedy verifikována.

3.5.2 Rozbor druhé hypotézy

2. hypotéza: Myslím si, že absolventi základní waldorfské školy se studium střední školy budou adaptovat hůř, protože nejsou zvyklí na klasický způsob výuky a mají oproti absolventům tradičních základních škol menší vědomosti.

Shrňme-li informace, které nám dává graf c. 4 a 6, zjistíme, že ani jedna skupina respondentů neměla problémy s adaptací na střední školu. Zhoršil-li se prospech respondentů na střední škole, bylo to především kvůli jejich nedbalosti a náročnosti střední školy. Moji druhou hypotézu týkající se nezvyku podpořily pouze 3% absolventů ZŠW a další části hypotézy o menších vědomostech nahrává jen 12%. Tento výsledek je tak zanedbatelný, že si trůfám tvrdit, že druhá hypotéza byla vyvrácena.

3.5.3 Rozbor třetí hypotézy

3. hypotéza: Tuším, že absolventu základní waldorfské školy, kteří dokončili stredoškolské studium, bude přibližně stejně jako absolventu tradičních základních škol.

Ke třetí hypotéze se vztahoval pouze graf c.7, který nám prozradil, že z obou skupin respondentů dokončilo stredoškolská studia s dokladem o maturitní zkoušce 100%. Třetí hypotéza je tedy verifikována.

3.5.4 Rozbor čtvrté hypotézy

4. hypotéza: Podle mého názoru budou absolventi základní waldorfské školy raději vzpomínat na povinnou školní docházku než absolventi klasických základních škol.

Čtvrtou hypotézu objasňuje graf c. 5 a 11. V prvním z nich se dozvídáme, že podstatně větší část absolventu ZŠW upřednostnila kolektiv ze základní školy a v druhém jasné vidíme, že velká část těch, kteří prošli waldorfskou školou, pocitovali největší spokojenost na základním stupni školství, zatímco u absolventu ZŠ to bylo jednoznačně práce. Čtvrtá hypotéza je pro vzorek respondentů ve výzkumu verifikována.

3.5.5 Rozbor páté hypotézy

5. hypotéza: Myslím si, že absolventi waldorfských základních škol budou častěji přemýšlet o tom, že pro své děti zvolí stejnou základní školu, jako na kterou chodili oni sami, než absolventi klasických základních škol.

Graf c. 13 jasné ukazuje, že téměř tři čtvrtiny absolventu ZŠW uvažují o tom, že své děti zapíší na základní školu s waldorfskou pedagogikou, zatímco 78% dotázaných absolventů ZŠ o stejné základní škole, jakou navštěvovali oni sami, neuvažuje. I pátá hypotéza je proto verifikována.

3.6 Celkové výsledky výzkumu

Po zpracování výsledků v empirickém výzkumu na základě dotazníkového šetření jsem dospěla ke konečným výsledkům.

Rodiče absolventů ZŠW volili pro své děti základní školu hlavně sympatiím k waldorfské či alternativní pedagogice, kdežto rodiče absolventů ZŠ převážně podle místa bydliště. Téměř nikdo z dotázaných neměl problém s přijetím na střední a jejím ukončením, ani s přijetím na vysokou školu, s adaptací na těchto ústavech nebo nekontrolovatelným zhoršením prospěchu. Absolventi ZŠW mají k základní škole větší vztah než absolventi ZŠ. Většina z nich tam měla nejlepší kolektiv, dala by na stejnou školu svoje děti, ráda na povinnou školní docházku vzpomíná. Všichni respondenti jsou stále studenty, někteří z nich při studiu pracují a čtvrtina z nich už jen pracuje. Jejich valná většina je spokojena s tím, co dělá.

4 Vzpomínky rodiče absolventa Waldorfské základní školy

Do praktické části své bakalářské práce jsem zaradila také vzpomínky rodiče absolventa základní waldorfské školy. To proto, že ačkoli se týkají stejných témat jako některé kapitoly v teoretické části mé práce, vystihují je jakoby z úplně jiného pohledu. Jsou emotivní, prožité a jsou popsány někým, kdo Waldorfskou základní školou v Jinonicích (Butovická 228/9, Praha 5, 150000) neprošel jako žák, ale byl součástí waldorfského života v roli rodiče, a to v letech 1994 až 2003, a z této pozice se zapojoval do mnoha aktivit, slavností a celého běhu waldorfské školy. Jak víme již z teoretické části, význam waldorfského společenství ve smyslu žák – učitel – rodič, je v této pedagogice nesmírně důležitý. Proto jsem se ho zde rozhodla prostřednictvím několika vzpomínek názorne demonstrovat.

4.1 Zápis do školy

Zápis do první třídy – moment radostného očekávání i okamžik nervozity. Vybavuji si ten den poměrně přesně. Nervózní mi připadali spíše rodiče a děti působily většinou až bezstarostně vesele. Takový je obraz zápisu asi na většině školách bez ohledu na jejich zaměření.

Zápis prvňáčku na waldorfské základní škole v Jinonicích byl vlastně i jakýmsi zápisem rodičů. Každý prvňáček a s ním i rodičovský doprovod měl předem stanovenou dobu svého „zápisu“. Takže, když naše dcera vešla do učebny, byla rada i nás.

Pamatuji si, že mě velmi překvapila důslednost a otevřenost, se kterou pedagogové s rodiči hovorili. Zajímali se o důvody a očekávání, které nás k tomuto výběru vedly, a na oplátku poskytli své představy a dosavadní zkušenosti. Zde je třeba poznamenat, že v našem případě se jednalo o třetí první třídu tohoto typu v Praze. Teprve v průběhu dalších let mi docházelo, jak jsou tyto vstupní pohovory důležité pro obě strany. Jde o první navázání kontaktu, který předznamenává pevnou vazbu mezi pedagogy, žáky i rodiči, jež je pro tento typ školy tak významná. Dítě zde „není odkládáno na dobu vyučování“, ale je součástí procesu, do kterého jsou rodiče zapojeni tak, že mají zpětnou vazbu nejen o pokroku ve vzdělávání svých ratolestí, ale i rozvoji takřka všech jejich vlastností a schopností. A to je, myslím, v této fázi života dítěte, ale i rodičů velmi potřebné. Výměna informací zabrala téměř hodinu, takže když jsme se pak opět všichni sešli, sdělovali jsme si dojmy každý po svém. Naše dcera měla

v ruce své výtvarné a jiné výtvary a chtěla zpátky do ucební, protože podle jejích slov... to tam bylo moc zábavné.

Jediným moment, který mne v dané chvíli nebyl jasný, byl dotaz na stav zoubku budoucích prvňáčku. Toto doslova „podívání se na zoubky“ jsem pochopila až dodatečně (stav zubu je podle principu waldorfské pedagogiky jedním ze znaků fyzické zralosti a tudíž i připravenosti dítěte na školní docházku). Kromě tohoto vysvětlení jsme odpovědi na nejruznější otázky, které se přirozeně vyskytly v průběhu školní docházky, získali nadšeným samostudiem tehdy dostupné literatury a konzultací s již zasvěcenými rodiči. Zásadní byla v tomto ohledu posléze i návštěva třídní učitelky u nás doma, kdy měla možnost vidět a pozorovat svého žáka v jeho přirozeném prostředí. Ale to bychom se dostali k otázce nesmírné náročnosti, která je na waldorfské pedagogii kladena, a to bylo na delší vzpomínání.

Je však dobré zduraznit, že i právě díky těmto vzbudám se borí mýty, které si často rodiče vůči svým dětem staví. Když se například hovoří o významu estetické, pohybové a hudební výchovy, myslela jsme si své. Zejména zmínka o plánované hře na flétnu všech žáků vyvolala u mě úsmev na rtech. V rodině jsme totiž všichni byli muzikálně zcela bez talentu. O to větší bylo mé překvapení, když si časem ní učitelka naši dceru půjcovala i na mimotřídní „pískání“. Podobných překvapení bylo samozřejmě v průběhu školní docházky více a nebyly všechny jen pozitivní. Vždy se však jednalo o přirozený proces s logickým odůvodněním. Postupem času jsem se utvrdila v názoru, že tento proces zrání je správný pro obě strany. V tomto pro dítě tak jedinečném období se totiž startuje něco, co má šanci provázet je dalším životem a i s odstupem času mne připadá jedine správné, že to v sobě současně „nastartují“ i rodiče, kteří leckdy již zapomněli, že je možné začít znova a znova, pokud se jedná o opravdu správnou volbu.

4.2 Zvláštnosti waldorfské pedagogiky

Nástup do první třídy je v životě dítěte stejně jako jeho rodičů vždy přelomový momentem. O to větší pak zlom nastává, pokud jejich volba je jiná než klasická. My jsme se rozhodli pro waldorfskou základní školu.

S metodikou výuky jsme byli obeznámeni, ale jak se záhy ukázalo jen částečně. Již v průběhu první třídy na nás čekala řada překvapení. Vedeli jsme například, že výuka probíhá v tzv. epochách a žáci nemají učebnice, ale o specifickém předformy jsme neměli zpočátku ani ponětí a musím se přiznat, že jsme ho nesnášeli dobře. Po několika měsících

nadšeného očakávania prvých pokroku jsme konstatovali, že se budeme muset obrniť väčšou trpezlivosťou. Dieťa stále kreslilo formy, ale písmenka žiadna. Počiatkom druhého pololetia jsme pod tlakom porovnávaním výsledku zejména ve čtení a psaní prvňáka z tradičných základných škôl už trochu zneistení. A keď sa k pochybám pridali i poznámky našich rodičov, navyše klasických pedagógov predchádzajúceho režimu, ktorých hlavným kľedom bolo plnenie predpísaných osnov, boli jsme již značne nalomení. Vrchom našej nervozity boli ústredné poznámky oboch rodičov, keď koncom školského roka bolo naše dieťa na školu v prírode a oni sa tešili na prvú ruku jejich vnúčete písaný pozdrav. Pripomínky typu: „My zapomeneli, že na tejto škole deti ani na konci prvej triedy ešte nepíšu....“ sa opravdu neposlouchali ľahko. Dnes už viem, že otázka času je v tomto ohľade značne nepodstatná. Naše dieťa, rovnako ako ostatní žiaci prvej triedy waldorfskej základnej školy, v zápetí samozrejme čítalo a písalo, len k tomu došlo v inom momente a inou cestou. S odstupom času by som dokonca rekla, že prírodnejším spôsobom a v pravý okamih. Rukopis našej dcery sa samozrejme záhy osobitne vyprofiloval.

Takže voľba pedagogického spôsobu výuky je takmer vždy individuálna a záleží do značnej miery na založení dieťaťa a predstavách rodičov. Preto doporučuji pred rozhodnutím, akú školu pre nastávajúceho prvňáka zvoliť, pečne zvážiť rodinné zázemie a povahové vlastnosti dieťaťa.

4.3 Slovné hodnotenie

Hodnotenie slovami či klasické známkovanie? Obecné asi platí, že záleží na mentalite dieťaťa, či opäť sa jedná o individuálnu voľbu. Ideálna by možná bola kombinácia oboch spôsobov. Zatiaľčo niektoré deti známkovanie stresuje, iní väčšinou súťaživo zameraní jedinci známky vyžadujú, ako pre ne jediný uchopiteľný spôsob hodnotenia. V každom prípade je avšak slovné hodnotenie nesrovnateľne náročnejšie pre jeho tvorca, teda pedagoga. Uvedomila jsme si to pokaždé, keď dcera priniesla vysvedčenie z waldorfskej školy.

Rukou písané hodnotenie waldorfského pedagoga zaznamenáva nejen úspechy či neúspechy žiaka v danom predmete, ale i jeho postoj a reakcie na projednávanú látku. Slovné lze pokroky i zaostávanie žiaka vyjadriť mnohým výstižnejšie než suchými známkami. Učiteľ môže vyzdvihnúť oblasť, v ktorej si žiak vedie dobre, alebo naopak s citom upozorniť na miesta, v ktorých pokľháva. Slovo umožní zdurazniť vše pozitívne aj v danom predmete, tak v prístupe žiaka i v jeho snažení. Slovné hodnotenie je vlt jakýmsi slohovým cvičením, v ktorom sa učiteľ snaží vystihnúť pokrok svojho žiaka v danom odbore a to nejen z hľadiska zvládnutia prebranej látky, ale i potenciálneho ďalšieho rozvoja vedomostného i osobnostného.

Vzniká tak velmi vzácná a důležitá zpevněná vazba, pro žáka i rodiče. Jednak je zejména v prvních letech školní docházky potřeba „slovní“ vysvědčení projednat s dítětem, a to jinak, než pouhým konstatováním výborne či jen dobře. Později zde pak přetrvává prostor pro společné hledání a nacházení nových východisek. Vzniká tak specifický vztah mezi pedagogem a žákem: nikoliv stav nadřazenosti a podřazenosti, ale vztah vzájemnosti.

A ještě jeden postřeh či spíše nabytá zkušenost – vlastnosti vštípené dítětem do určitého věku, zejména v oblasti sociálního citění a sounáležitosti, přetrvávají do dospelosti a vytvářejí nezbytný zdravý základ pro dospělý život plný kompromisu. Podobné charakterové předpoklady se v pozdějším věku již hůře osvojují, zatímco případné vedomostní mezery lze doplnit kdykoliv.

Tento prostý fakt jsem si vybavila vždy, když se třídy scházely při slavnostních příležitostech. Jednou z nich bylo například zahájení nového školního roku, kdy se sešla takřka celá škola. Žáci noví i pokročilí, učitelé a rodiče, ti všichni mají v tento den možnost silného společného prožitku.

I zde platí overená pravda a totiž, že žádná škola nevychová z tupce génia ani naopak. Dobrá škola rozvine a podporí v dítěti to opravdu dobré. Ted jsem si jistá, že nadeje, které jsem do waldorfské školy vložila, nebyly plané.

ZÁVER

Bakalářská práce je rozdelená do logicky usporádaných Do teoretickej časti
jsem nejprve zaradila charakteristiku alternatívnej školy a ďalej som sa venovala
podstate pedagogiky waldorfskej. K ilustrácii niektorých tématických jsem na koniec celej práce
zaradila zaujímavé obrázkové prílohy.

V praktickej časti práce som skúmala, ako môže základná škola ovplyvniť následné
uplatnenie svojich absolventov a ako sa jej absolventi zreteľne na svoju povinnú školskú dochádzku
dívajú. Pomocou dotazníkového šetrenia, ktorého sa zúčastnilo 14 respondentov, som
verifikovala štyri z piatich hypotéz.

Musím sa priznať, že som touto prácou presvedčila sama seba o tom, že by som svoje deti
nedala na žiadnu inú školu než waldorfskú. Vzpomínam si, že keď som waldorfskou
školu sama študovala, ako malé dieťa som bola spokojená, ale v rokoch puberty som začala
býť veľmi kritická a najmä mi sa nelíbil spôsob výučby, eurytmie ani ručná práca. Teraz, keď
som schopná seba objektívne ohliadnuť do svojej minulosti, môžem zodpovedne prohlásiť, že som
opravdu šťastná za to, že pre mňa moja matka túto alternatívu zvolila, a verím, že iná škola
by ma tak dobre na budúci život vo fyzickom, duševnom ani duchovnom pripraviť
nedokázala. Tento rozmer je podľa môjho názoru pre dieťa v útlom veku najdôležitejší.

Práca prináša tak i praktické poznatky. Teoretické a praktické prínosy
práce patria do rozvoja informovanosti širokej verejnosti o filozofii, princípoch, špecifikách,
výhodách i nevýhodách waldorfskej pedagogiky. Domnievam sa, že výsledky môjho výskumu
by mohli sloužiť ako dôkaz o kvalite waldorfskej pedagogiky. Som si vedomá toho, že
výskum vychádza len zo strany žiaka a mohol by byť ešte doplnený o pohľad rodiča či učiteľa
na uvedenú problematiku. Vzhľadom na charakter a rozsah práce však nebolo možné
zamerať sa i na túto oblasť. Rozvoj informovanosti o waldorfskej pedagogike by mohol rozšíriť
požiadavku po týchto typoch škôl.

Seznam odborné literatury

- ASSENZA D.: Waldorfská škola: jde to i bez stresu a slz, Olomoucký deník, 22.1.2010
- BRADNOVÁ H. a kol.: Encyklopedický slovník, Praha, Odeon 1993
- CARLGEN F.: Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera, Praha, Baltazar 1991
- CESKÉ SDRUŽENÍ PRO WALDORFSKOU PEDAGOGIKU: Vzdělávací program W, 2003 <http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>
- DOUBRAVA L.: Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůmerné, Učitelské noviny 46/2003
- FATKOVÁ E.: Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie: diplomová práce, Brno, Masarykova universita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2008, Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jana Škrabánková, PhD.
- HANUŠ M.: Waldorfská alternativa, Gemma c. 3/1995
- JANÍK T.: Reformní pedagogika, doplnkový výukový text, <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/alternativniinovativnivzdelavani/13918.aspx>
- KASPER T. a KASPEROVÁ D.: Dejiny pedagogiky, Praha, Grada 2008
- KLASSEN TH. F., SKIERA E., WACHTER B.: Vorwort, 1990
- PRUCHA J.: Alternativní školy, Praha, Portál 1996
- PRUCHA J. a kol.: Pedagogický slovník Pruchy, Walterové, Mareše, Praha, Portál 1998
- RÝDL K.: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno, M.Zeman 1994
- RÝDL K.: Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální?, Učitelské noviny c. 02/2004
- SOLFRONK J.: Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství, Praha, Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze a Pedagogická fakulta Technické university v Liberci 1995
- STEINER R.: Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika, Praha, Ophorus 2003
- STEINER R.: Morálně-náboženská výchova k vnitřní svobodě, pobočka Antroposofické společnosti, Písek, V.M.PRESS, s.r.o. 1996

- SUP J.: Jde skutečně o alternativní pedagogiku? Revue Masarykovy university v Brně, 1991, č.6
- SVOBODOVÁ J. a JUVA V.: Alternativní školy, Brno, Paido 1996
- ŠTEFFLOVÁ J.: Třetí stupeň waldorfského vzdělávání, Učitelské noviny č. 01/2003
- ŠTEFFLOVÁ J.: Spor o waldorfskou pedagogiku, Učitelské noviny č.35/2003
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Kniha I., 2009
<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/SVPZSW%20Kniha%20I.pdf>
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9: Vlastní hodnocení školy za školní roky 2005/2006 a 2006/2007, říjen 2007
<http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/hodnoceni/>
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9: Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2005/2006
<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/vyrocnizprava05.pdf>
- ZDRAŽIL T.: Co je to waldorfská škola?, Učitelské listy č. 5/02-03
- ZDRAŽIL T.: Kvalita waldorfských škol, Učitelské noviny č. 02/2004
- www.iwaldorf.cz [online]. [cit. 8-3-2010]. Dostupný z WWW: <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>
- www.waldorfolomouc.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW: www.waldorfolomouc.cz/index.php?s=file_download&iid=7
- www.waldorfpardubice.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW: <http://www.waldorfpardubice.cz/v-faze.htm>
- www.waldorfhk.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW: http://www.waldorfhk.cz/clanky-jak_probiha_den_ve_waldorfske_skole_a_organizace_vyucovani_v_jednotlivych_tridach.htm
- www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW: <http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/historie/> (přístup 2.4. 2010)

Seznam obrázku

OBRÁZEK c.1 – Rudolf Steiner

www.wikipedia.org [online]. [cit. 30-3-2010]. Dostupný z WWW:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Steiner_Berlin_190.jpg

OBRÁZEK c.2 – Práce se dřevem

www.crea.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
<http://www.crea.cz/wzs-dedina/galerie/fotografie-z-roku-200708>

OBRÁZEK c.3 – Žáci s vlastními pletenými cepicemi

www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/>

OBRÁZEK c.4 – Sešit s vlastním obalem žáka

OBRÁZEK c.5 – Eurytmie

www.respekt.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
http://blog.respekt.cz/blog/2451/52680/clanok_foto.jpg

OBRÁZEK c.6 – Forma c.1

OBRÁZEK c.7 – Forma c.2

OBRÁZEK c.8 – Forma c.3

OBRÁZEK c.9 – Forma c.4

OBRÁZEK c.10 – Waldorfská třída c.1

<http://southerncrossreview.org> [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:
<http://southerncrossreview.org/68/shining-waldorf.jpg>

OBRÁZEK c.11 – Waldorfská třída c.2

www.mulberryschool.net [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.mulberryschool.net/assets/classroom.jpg>

OBRÁZEK c.12 – Básnicka od třídního učitele c.1

OBRÁZEK c.12 – Básnicka od třídního učitele c.2

Seznam schémat

SCHÉMA c.1 – Typologie alternativních škol

Prucha J.: Alternativní školy, Praha, Portál 1996, str.23

SCHÉMA c.2 – Rozvrh 1. třídy

www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/>

SCHÉMA c.3 – Rozvrh 7. třídy

www.wspj.cz [online]. [cit. 3-4-2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/>

Seznam prílloh

PRÍLOHA C.1 – Ukázky sešitu

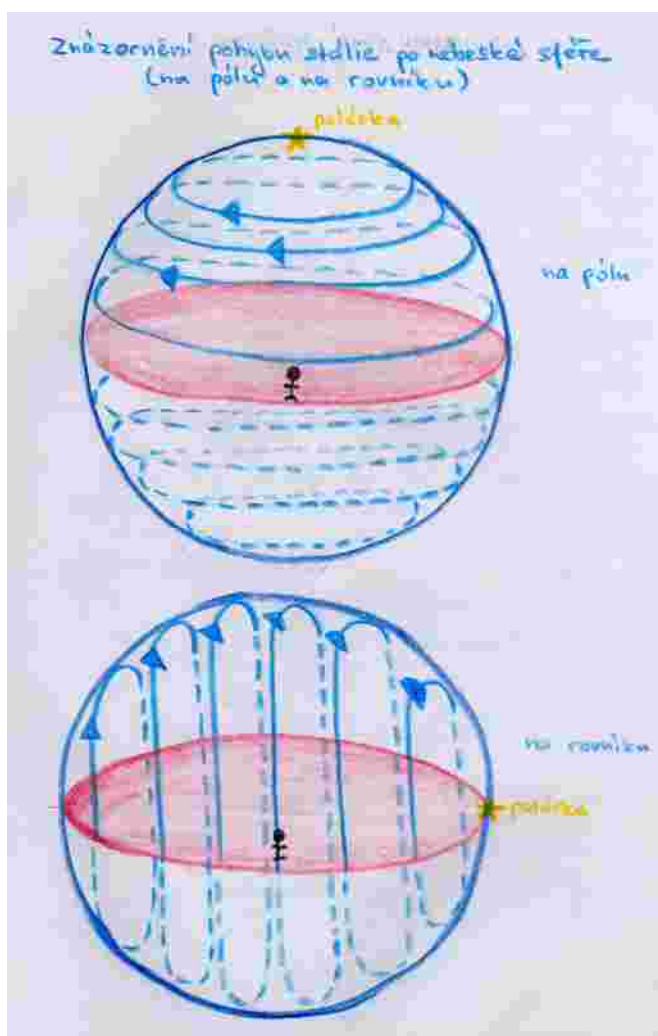
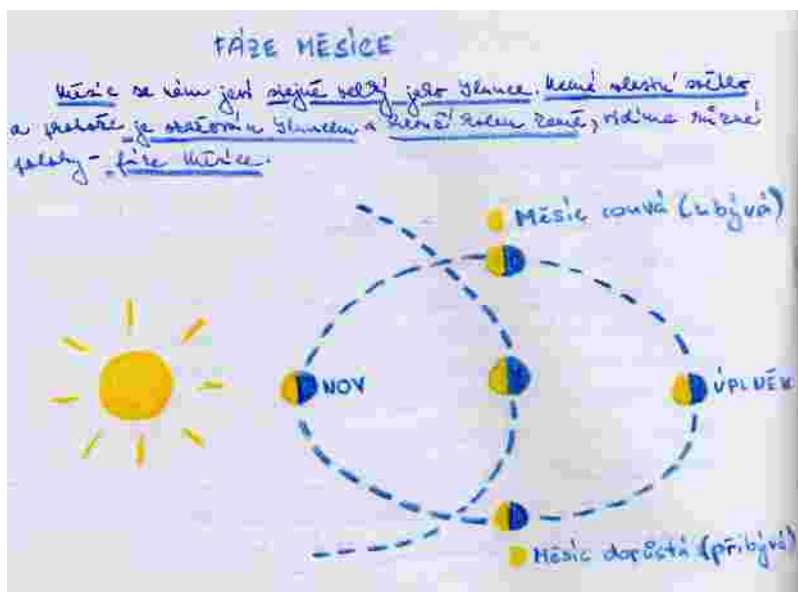
PRÍLOHA C.2 – Fotografie z měsíčních slavností a pozvánky na jarmarky

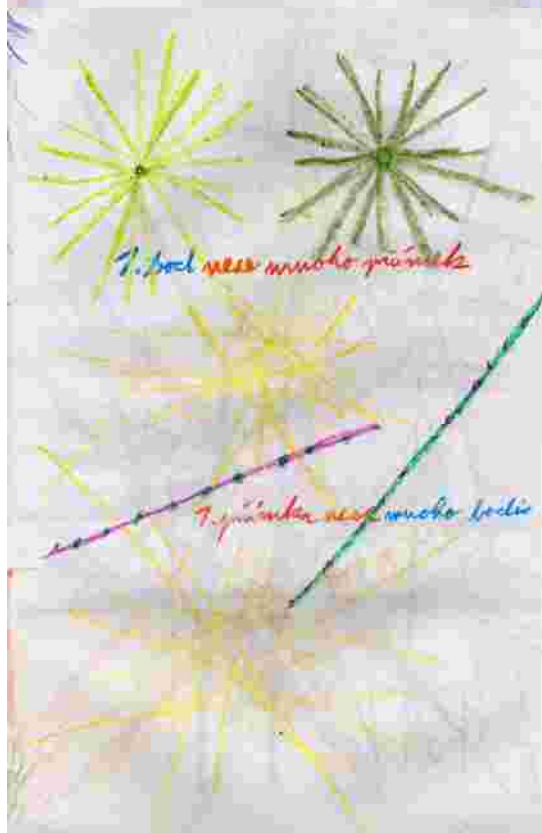
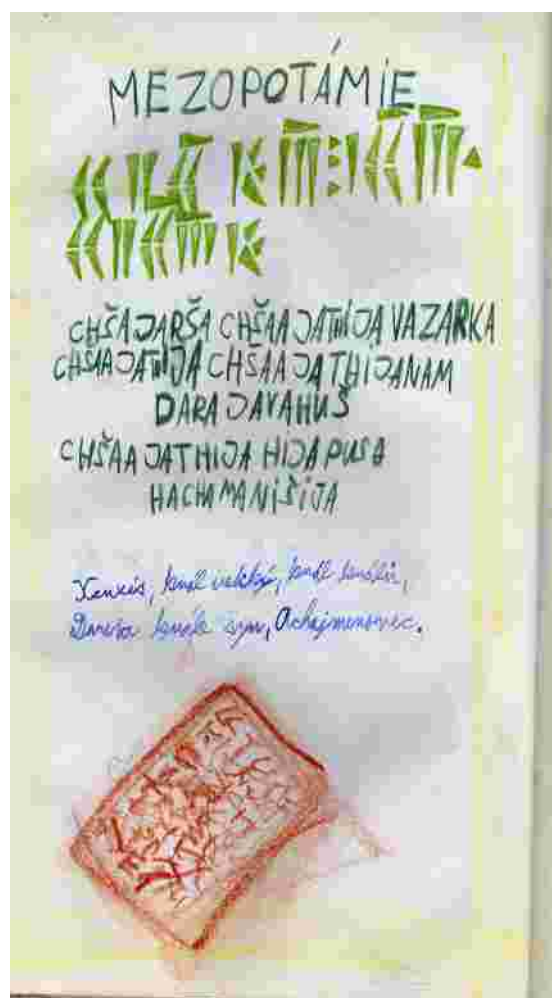
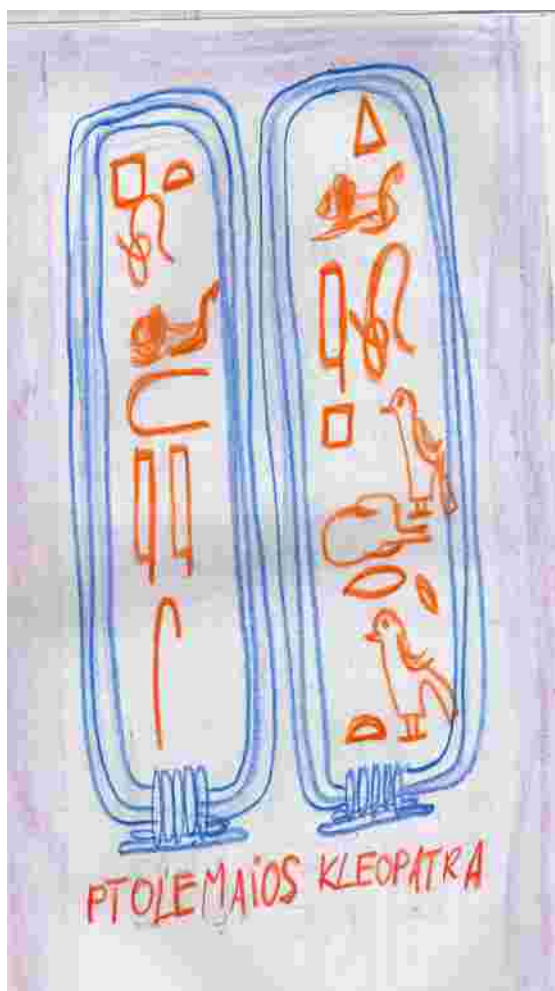
PRÍLOHA C.3 – Ukázky slovního hodnocení

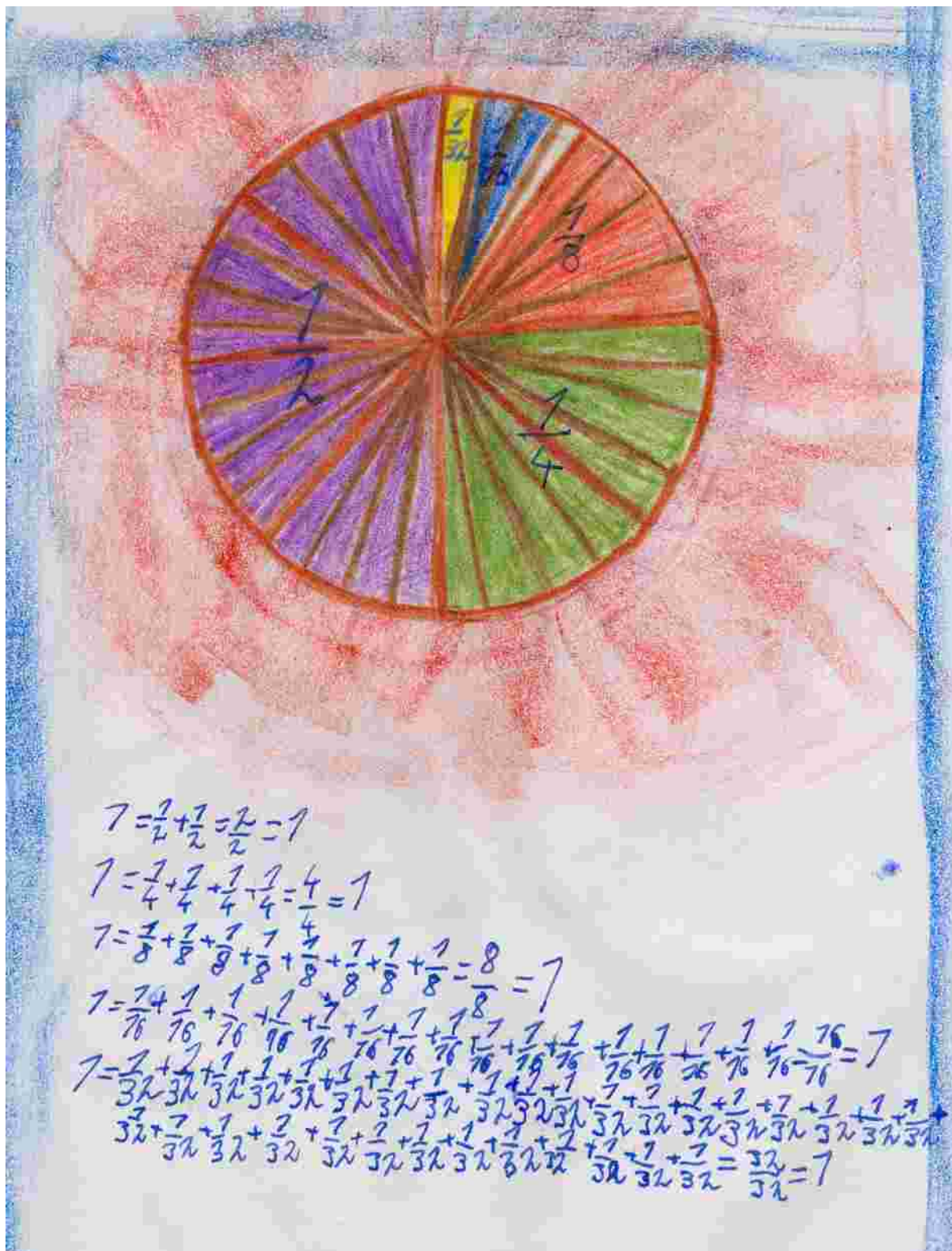
PRÍLOHA C.4 – Dotazník

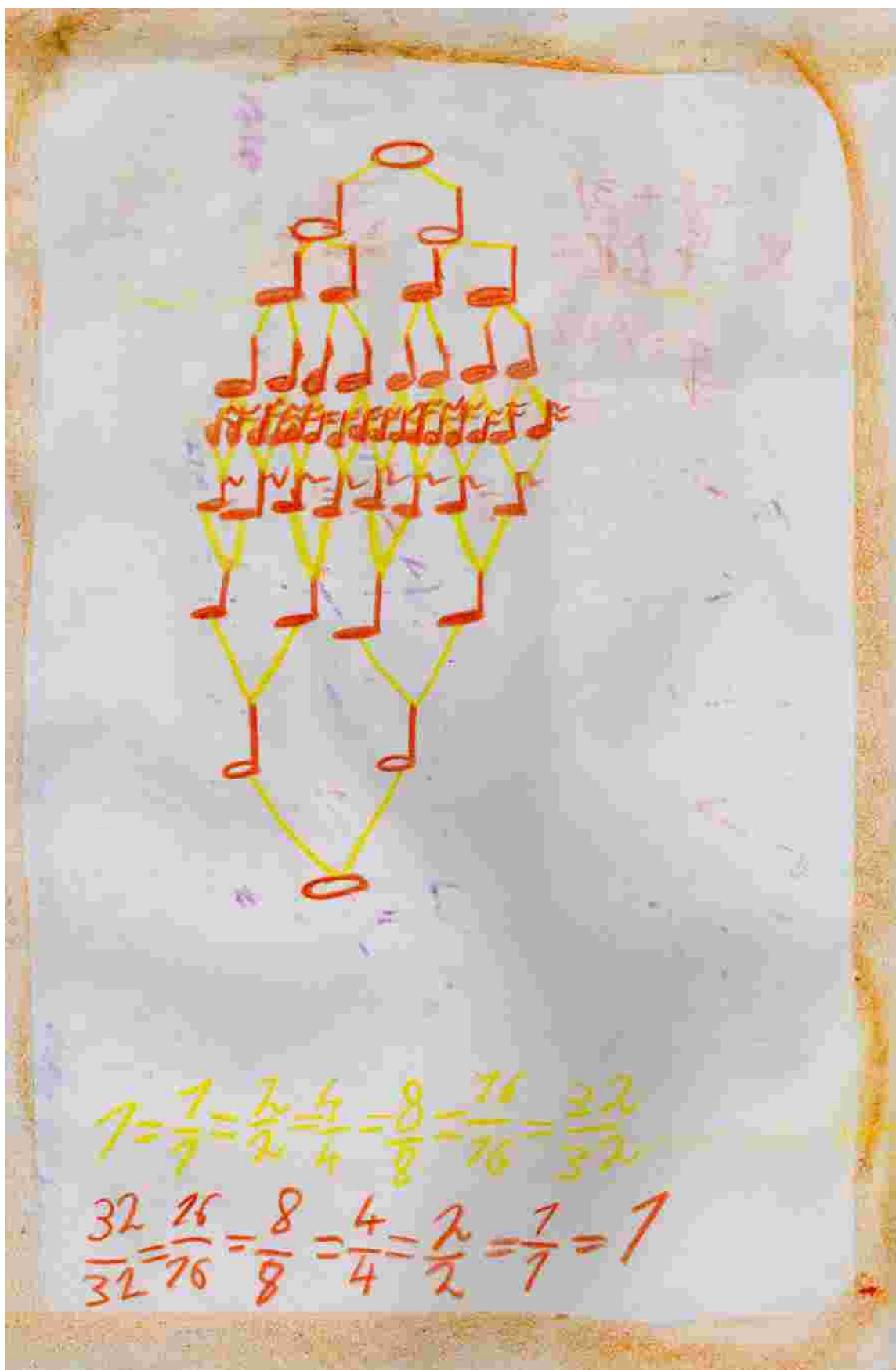
Prílohy

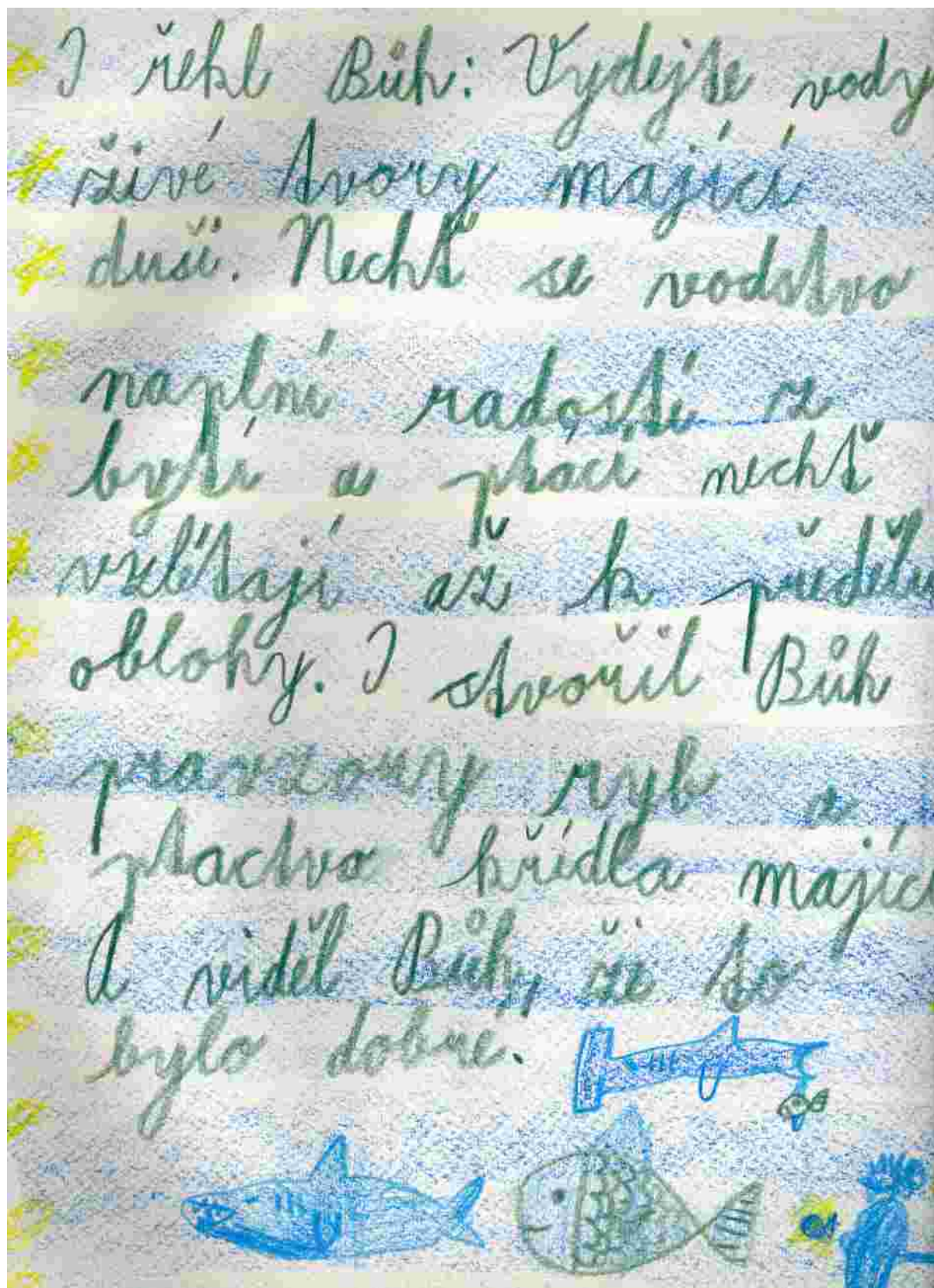
PRÍLOHA C.1 – Ukázky sešitu











PRÍLOHA C.2 – Fotografie z měsíčních slavností a pozvánky na jarmarky

Vítání prvňáku



Oslava adventu



Akademie waldorfské školy



Lampiónový průvod



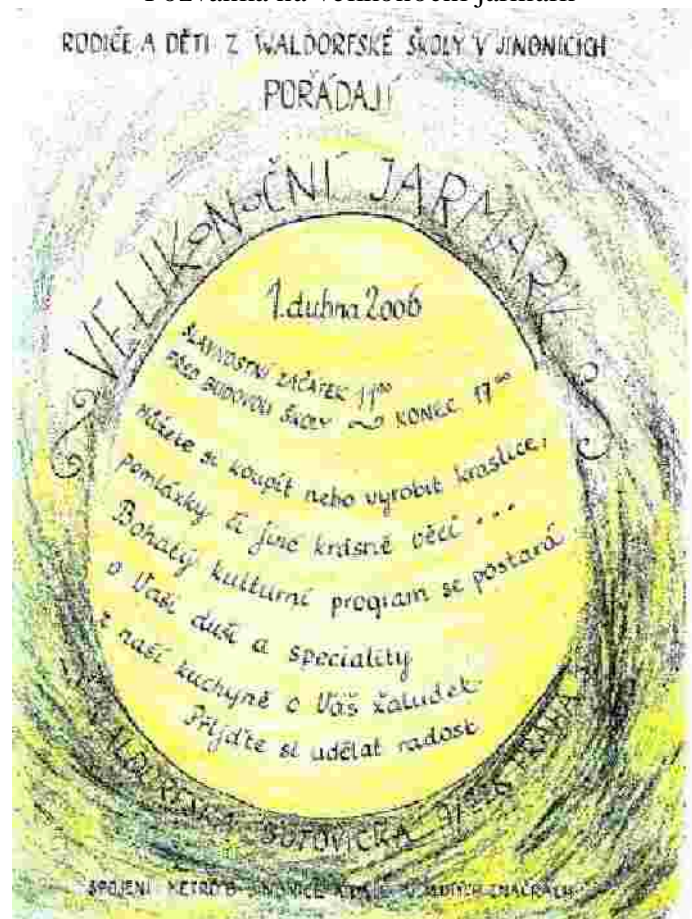
Vynášení morény



Masopust



Pozvánka na velikonoční jarmark



Pozvánka na vánoční jarmark



PRÍLOHA C.3 – Ukázky slovního hodnocení

Základní škola Waldorfská

Bulovická 9, Praha 5 - Jinonice

Vysvědčení

Jméno a příjmení

Alžběta Doležalová

narozen 9. 11. 87 místo Praha
Třída 1. Školní rok 1994-95

Alžběta je veselá, je šťastná stále a dobře mladá,
me proto kolem sebe pořád spoustu kamarádů.
Je hodová a hodná. Ke každému robu fta velmi
aktívní, kloupe ji zvláštní věci, kloupe
zvědavě, rázně a jistě předvedla s fha-
nou zlozvěstí a s klau. V druhé polovině
robu trochu zalevilo, uka se dobře občas z-
evit obalíne, ráda se galsí, ale stále jadu
misi svědomitě a jistě vědy.

Přemluke také dle dobrých jíté zjedouť opiceu
i dle diabolu, po sobě i čle, ale to máme
dó jíté trachu jedouť v počest dčé také dle
učiva 1. bíté traché, zoubó zouboly; ale zjedouť.
Foemj bledí zjedouť, jen obče, bčé se na jedou
málo soustředí, není jji' čče dpluě čičó.
Běba bledí ucelé bledouť obče a jji'
maločím' vodozfmí bledouť zjedouť soustředěně
a jenuě.

alchémia je galečenská a zrodil jsem se
v nové atmosféře. Klauz vanderhorst!

- 82 -

Odborné předměty

Angličtina Bětka se pilně účastní, ať jí z toho někdy bude klava a písnička ve slovech si zalíbí, škatule, škatule nejhejše se.

V. Vejvoda

Němčina Bětkoň bylo slyšet hlavně z první polonině rohu jak ohavně, rše první roslonje a krepul.

Jaroslava Frydora

Hudební výchova Hra na flétnu

Ep'adm' Bětku loai, ep'ad s elut' a p'pauē.
Na flétnu hraje hečy jednoduché p'pauē.

Hry

Bětko je obecně, hraje s elut' a dobejse
smylem pro jevaidla by.

Ruční práce

Pletem' nedělalo Bětko velké zatíže, naučila se to
poměrně o krásné době. Je šikovná a loviná.

Eurytmie

Bětko je roslá, roslá a p'pauē. Bětko je dila
roslá a roslá a p'pauē. Bětko je dila a roslá
roslá a roslá a p'pauē.

Jaroslava Frydora

V Praze dne 30. 6. 95

Magdalena Gumplová
Za vedení školy



Podpis rodičů
nebo jejich právních zástupců

Základní škola Waldorfská

Butovická 9, Praha 5 - Jinonice

Uysvědčení

Jméno a příjmení

Alžbeta Doležalová

narozen 9. 11. 1984 místo Praha

Třída devátá Školní rok 2002-2003

[illegible]

Writing is like sharing thoughts
with an invisible friend. Who is this
friend? Where does he live? No one knows,
no one ever met him, face to face.
No one even thought about him. But he exists. J. M.

Němčina
Milá Boko, Trůj narosloj a čily předschup
ke pítu, a čacho s koprán. Byl pro mne vždy
osvěžujícím, a proto ti děkuji. Býti dobré
vykročení na další cestě. Z Týdne

Hudební výchova

muu^o roõlle, piip^o Ti^o maku^o sil, ehk, eene ma
spalindui, kuu^o mo^o moe rööd, a ei ei arbi.

Modul ke-10 : Berkeadilan

Eurytmie *Modlitba stará* (Jan Skácel)

A dij' mi silu usish:
vlechnu co sminit nemam sil.
Odraku plych to mac' stit'm
na tomto svete' posmitit.
A kake' mondrostalych srac'
a od nje to vzizhal.

Mila' Bello
sustan' stila tak
brama' bytost...
Děti na Spolupráci
Karlín Rabín!

Český jazyk milá Alžběto, je pro mě velice přijímatel
konstatovat, že má děti, a jistou samostatnost,
samostatnosti a systematickosti (30.5!) Ji plnila
kardani úkoly a povinnosti. Ji spravedlivě odhodnotila
všestranně, hlavně duch a radost a práce. To proměnilo
je celý rok. To je pro mě stále na 1. místě ve smyslu

[illegible]

mios' bčilo, s troji' lološus' pias' a tročinčeb jiom
 eyla napraslo yrokapio, pokud ludeš proenal labe i
 modole, eklusel' uul' s malomolilou uo klčošus' mše
 polom. I modole mios' sočebel' bčom' slom' pčhody
 a pčhody uo logiku. Kestui' sčiči' it' na sočeb' pčiji' bčlo

Fyzika

Bežnosť, teplota a tlak sú termodynamické veličnosti, na elektrickú energiu je chýbajúca. Elektrická energia je schopná premeniť sa na teplo a prácu. Elektrická energia je schopná premeniť sa na teplo a prácu. Elektrická energia je schopná premeniť sa na teplo a prácu. Elektrická energia je schopná premeniť sa na teplo a prácu.

Chemie

Přirodopis
Mila' Belko, máš všechny předpoklady k tomu, aby
x tebe byla dobrá studentka. Mězí mne, že jsem
neměla přetřilost si poxnat life. Inad by pak nedo-
cháxelo k nedorozuměním mezi námi.
Přeji hodně úspěchů! Jaa Pf

Dějiny umění

milá Bečko,
chráním Ti za Tvoji práci s hodnotami dějin umění.
Učastnila se' jich s' zájmem. Napísla jsi ušlechtilou
semnou práci. Máš velmi pečlivě vedený záznam. Nabídnula
jsi jsi mi maličkosti.

Příje ti mnoho zdaru a životních mil a datům studiu.

Coš Doležalová



Prof. Dr. Magdalena Geyrová
Za vedení školy

Alžběta Doležalová

Jméno a příjmení
Třída 11. Školní rok 2002 - 2003

Remeslně - umělecká výuka

Koňky, šití na stroji, šitování
Mila matka, dobře sama víš, že jsi silice šikovná a řemeslně zručná
dívka. To ti ovšem nebrání v pohodlnosti a určitě i částečné lenosti,
nechat si věci došitávat. Dokážeš se ale přemoci a po domluvě
děláš dohady. To je moc dobře. Neustále tak naplňuješ
Také se učíš troji pomoci svému obrovskému spolunávěšníkovi a spolunávěšníkovi.
Někdy máš dokonce i vlastní pracovní a jsou velmi hezké - např.
Tvoje šití, látková vylovení atd. Děkuji ti za spolupráci.

Ladka Vitušková

Hručičství:

nespokojena, ale pracovitá a vstřícná.

Hodně štěstí!
Miluše

Výtvarná výchova

viz Dějiny umění

Ruční práce

viz příloha

Dílky Anny Bötko

je výtvarná, ale momentálně máme představení.
Je škola, že ano, ale s v rámci rozvoje a
zohlednění se práce, že lidé se mají rádi. Pro sebe
je důležitá je zohlednění se sama sobě, že se mohou po-
řádat, ať už. Hlavní práce je se sama zohlednění.

Dramatická výchova



PaDr. Magdalena Janková
Za vedení školy

PRÍLOHA C.4 – Dotazník

- 1) Proc pro tebe tví rodiče zvolili zrovna tu základní školu, kterou jsi navštěvoval/a?
.....
- 2) Delal/a jsi po ukončení základní školy přijímací zkoušky na střední školu?
 - a) Ano, byl/a jsem přijat/a.
 - b) Ano, nebyl/a jsem přijat/a.
 - c) Ne.
- 3) Jaký typ střední školy jsi navštěvoval/a?
 - a) gymnázium
 - b) střední odborná škola
 - c) střední odborné učiliště
 - d) waldorfské lyceum
 - e) jiné
- 4) Zvykal/a sis snadno na nový způsob vyučování?
 - a) ano
 - b) ne
- 5) Jak jsi vnímal/a kolektiv na střední škole?
 - a) Byl lepší než na základní škole.
 - b) Byl horší než na základní škole.
 - c) Byl na obou školách přibližně stejný.
- 6) Jak se změnil tvůj prospěch po přechodu na střední školu?
 - a) Zhoršil se, protože střední škola byla náročnější.
 - b) Zhoršil se, protože jsem nebyl/a zvyklý/á na nový způsob výuky.
 - c) Zhoršil se, protože jsem měl/a nedostatky ve vzdělání ze základní školy.
 - d) Zhoršil se mou nedbalostí.
 - e) Zhoršil se z jiného důvodu.
 - f) Zůstal přibližně stejný.
 - g) Zlepšil se, protože střední škola nebyla náročná.
 - h) Zlepšil se, protože jsem se snažil/a.
 - i) Zlepšil se z jiného důvodu.
- 7) Dokončil/a jsi studium na střední škole?
 - a) ano, s maturitní zkouškou
 - b) ano, bez maturitní zkoušky
 - c) ne

- 8) Delal/a jsi po ukončení střední školy přijímací zkoušky na vysokou školu?
- a) Ano, byl/a jsem přijat/a.
 - b) Ano, nebyl/a jsem přijat/a.
 - c) Ne.

- 9) Co děláš v současné době?
- a) Studuji.
 - b) Pracuji.
 - c) Studuji i pracuji.

- 10) Jsi spokojen/a s tím, co teď děláš?
- a) ano
 - b) ne
 - c) napul

Vysvetli proc:

- 11) Co tě nejvíc baví / bavilo?
- a) základní škola
 - b) střední škola
 - c) vysoká škola
 - d) práce

Vysvetli proc:

- 12) Jsi rád, že jsi navštěvoval/a zrovna tu základní školu, kterou ti vybrali rodiče?
- a) Ano, jsem.
 - b) Ne, nejsem.
 - c) Napul.
 - d) Je mi to jedno.

Vysvetli proc:

- 13) Uvažuješ o tom, že pro své děti zvolíš stejnou základní školu, jakou jsi navštěvoval ty?
- a) ano
 - b) ne
 - c) napul

Vysvetli proc: